



**THÈSE DE DOCTORAT
DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE CACHAN**

**Tome 2
ANNEXE**

Présentée par
Monsieur Jean-Marie Boudard

**pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE CACHAN**

Domaine :
Sciences de l'éducation

Sujet de la thèse :
Pratiques de régulation didactique en Éducation Physique et Sportive
et professionnalité enseignante

Thèse présentée et soutenue à Cachan le devant le jury composé de :

Virginie Albe	Professeure	Présidente
Nathalie Wallian	Professeure	Rapporteur
Marie-France Carnus	Habilité à diriger les recherches	Rapporteur
Philippe Sarremejane	Professeur	Directeur de thèse
Jean-François Robin	Maître de conférence	Co-directeur

Laboratoire UMR STEF
(ENS CACHAN / INRP)

61, avenue du président Wilson, 94235 CACHAN CEDEX (France)

Table des matières

1. PRÉPARATION DE LA RECHERCHE	5
1.1. Appel à collaboration	5
1.2. Relance	5
1.3. Demande de rendez-vous avec les enseignants choisis	6
1.4. Lettre aux proviseurs des établissements.....	6
1.5. Autorisation parentale	7
2. ANNEXES POUR LE CAS FRANCK.....	8
2.1. Transcription des communications verbales.....	8
2.1.1. Transcription des séances d'escalade.....	8
2.1.2. Transcription des séances de Volley-ball.....	15
2.2. Exemples de traitement des communications.....	31
2.2.1. Escalade, Séance 1	31
2.2.2. Escalade, Séance 2	33
2.3. Principaux résultats non présentés dans les études de cas.....	35
2.3.1. Résultats en escalade.....	35
2.3.2. Résultats en volley-ball.....	37
2.4. Transcription de l'entretien	43
2.5. Traitement de l'entretien	69
2.5.1. Item 1	69
2.5.2. Item 2	71
2.5.3. Item 3	73
2.5.4. Item 4	74
2.5.5. Item 5	76
2.5.6. Informations spécifiques aux séances d'escalade	77
2.5.7. Informations spécifiques aux séances de Volley-ball	78
2.5.1. Analyse des discours provoqués par les passages vidéo	80
2.6. Fiches.....	81
2.6.1. Fiches escalade	81
2.6.2. Fiches volley-ball.....	81
3. ANNEXES POUR LE CAS « CHRIS »	83
3.1. Transcription des communications verbales.....	83
3.1.1. Transcription des séances d'escalade.....	83
3.1.2. Transcription des séances de badminton.....	94
3.2. Exemples de traitement des communications.....	104
3.2.1. Escalade, Séance n°1	104
3.2.2. Badminton, séance n°2, tâche n°2.....	106
3.3. Principaux résultats non présentés dans les études de cas.....	107
3.3.1. Résultats en escalade.....	107
3.3.2. Résultats en badminton	114
3.4. Transcription de l'entretien	118
3.5. Traitement de l'entretien	145
3.5.1. Item 1	145
3.5.2. Item 2	146

3.5.3.	Item 3	148
3.5.4.	Item 4	148
3.5.5.	Informations spécifiques aux séances d'escalade	149
3.5.6.	Informations spécifiques aux séances de badminton	150
3.5.7.	Analyse des discours provoqués par les passages vidéo	151
3.6.	Fiches.....	153
3.6.1.	Fiches escalade	153
3.6.2.	Fiches badminton.....	154
4.	ANNEXES POUR LE CAS « AUDREY »	155
4.1.	Transcription des communications verbales.....	155
4.1.1.	Transcription des séances de gymnastique	155
4.1.2.	Transcription des séances de basket-ball	167
4.2.	Exemples de traitement des communications.....	178
4.2.1.	Gymnastique. Séance 1, sol	178
4.2.2.	Basket. Séance n°2, tâche n°2.....	179
4.3.	Principaux résultats non présentés dans les études de cas	180
4.3.1.	Résultats pour les séances de gymnastique	180
4.3.2.	Résultats pour les séances de basket-ball.....	186
4.4.	Transcription de l'entretien	192
4.5.	Traitement de l'entretien	220
4.5.1.	Item 1	220
4.5.2.	Item 2	221
4.5.3.	Item 3	222
4.5.4.	Item 4.....	223
4.5.5.	Informations spécifiques aux séances de gymnastique	223
4.5.6.	Informations spécifiques aux séances de basket-ball.....	225
4.5.1.	Analyse des discours provoqués par les passages vidéo	227
4.6.	Fiches.....	234
4.6.1.	Fiches basket-ball	234
4.6.2.	Fiches gymnastique.....	235
5.	ANNEXES POUR LE CAS « MARC »	237
5.1.	Transcription des communications verbales.....	237
5.1.1.	Transcription des séances de badminton.....	237
5.1.2.	Transcription des séances de volley-ball.....	253
5.2.	Exemples de traitement des communications.....	274
5.2.1.	Badminton, Séance n°3, tâche n°3	274
5.2.2.	Volley-ball, séance n°2, tâche n°5	275
5.3.	Principaux résultats non présentés dans les études de cas	277
5.3.1.	Résultats pour les séances de badminton	277
5.3.2.	Résultats pour les séances de volley-ball	283
5.4.	Transcription de l'entretien	290
5.5.	Traitement de l'entretien	314
5.5.1.	Item 1	314
5.5.2.	Item 2	318
5.5.3.	Item 3	320

5.5.4.	Informations spécifiques aux séances de Badminton.....	323
5.5.5.	Informations spécifiques aux séances de volley-ball	324
5.5.1.	Analyse des discours provoqués par les passages vidéo	326
5.6.	Fiches.....	334
5.6.1.	Fiches badminton	334
5.6.2.	Fiche volley-ball.	335
6.	ANNEXES POUR LE CAS « JEAN »	337
6.1.	Transcription des communications verbales.....	337
6.1.1.	Transcription des séances de basket-ball, 2 nd e A.....	337
6.1.2.	Transcription des séances de basket-ball, 2 nd e B	347
6.2.	Exemple de traitement des communications. Séance n°2, match.....	354
6.3.	Principaux résultats non présentés dans les études de cas	355
6.3.1.	Synthèse des séances.....	355
6.3.2.	Tâches de tir au panier.	357
6.3.3.	Tâche « trois contre deux ».	358
6.3.4.	Séquences de matchs.....	358
6.4.	Transcription de l'entretien	360
6.5.	Traitement de l'entretien	380
6.5.1.	Item 1	380
6.5.2.	Item 2	382
6.5.3.	Item 3	385
6.5.4.	Item 4.....	386
6.5.5.	Informations spécifiques aux séances de basket-ball	387
6.6.	Fiches enseignant	391
6.6.1.	Fiches tir au panier.....	391
6.6.2.	Fiches séquences de match.	391

1. Préparation de la recherche

1.1. APPEL À COLLABORATION

Chers collègues,

Je suis enseignant en EPS et doctorant en Sciences de l'Éducation.

Je réalise actuellement une thèse qui porte sur les pratiques d'intervention en EPS. Mon objectif est de décrire les pratiques de terrains et leurs déterminants.

Je suis, dans ce cadre, à la recherche d'enseignants (tes) volontaires qui accepteraient de collaborer avec moi en acceptant que je filme quelques unes de leurs séances, puis, en participant à un entretien à propos de leur pratique. Plus précisément, et sous réserve de changements, je souhaiterais filmer 3 séances d'un cycle, et ceci, pour deux classes. L'entretien se déroulera à la suite des derniers enregistrements.

Lors des séances, le matériel utilisé sera le suivant : une caméra légèrement en retrait et un micro pour enregistrer les interventions verbales de l'enseignant.

Je précise que ce travail et les résultats qui en découleront seront totalement confidentiels. Aucun nom n'apparaîtra dans la thèse. Vous serez informés des résultats si vous le souhaitez. De plus, mon travail ne consiste aucunement en un jugement de valeur. Votre pratique m'intéresse, quel qu'elle soit, avec leurs réussites et leurs imperfections inhérentes au métier.

Je souhaiterais débiter les enregistrements à la rentrée de Janvier ou, en tout cas, après les vacances de Noël.

Merci aux membres de l'équipe de considérer ma proposition. Pour plus de renseignement ou pour me donner votre réponse, vous pouvez me joindre à tout moment par mail ou par téléphone (cf coordonnées ci-dessous).

Cordialement.

1.2. RELANCE

Chers collègues,

J'espère que vous avez reçu ma proposition de collaboration. Je souhaiterais, afin de m'organiser au mieux, savoir si certains d'entre vous sont intéressés.

Si vous êtes intéressé(e), veuillez me joindre par téléphone ou par mail afin que nous puissions nous rencontrer et fixer les horaires qui vous conviendraient le mieux. Si vous hésitez et souhaitez avoir de plus amples informations, je me tiens à votre disposition.

Merci d'avance.

Bien cordialement

1.3. DEMANDE DE RENDEZ-VOUS AVEC LES ENSEIGNANTS CHOISIS

Cher(e) collègue,

Avant tout, je tiens à te remercier d'avoir accepté de collaborer à mon travail de recherche. Je t'en suis grandement reconnaissant et espère que cela t'apportera quelques satisfactions.

Comme prévu, je viendrai observer certaines de tes séances. Je te rappelle quelques détails :

- *Je filme 2 fois 3 séances (voir 4 si cela est nécessaire).*
- *Tu es équipé(e) d'un micro cravate discret lors de chaque séance.*
- *A la suite de ces 6 observations (généralement sur 3 semaines de suite), tu t'entretiens avec moi sur certains aspects, certains thèmes. Nous choisirons ensemble la date et le lieu de cet entretien. Cet entretien sera enregistré avec un petit magnétophone.*

Je vais te contacter prochainement afin que nous nous rencontrions (par exemple, pour choisir les classes qui seront filmées).

Enfin, pour que l'on puisse communiquer facilement, merci de m'envoyer par mail tes coordonnées (mail si tu en as un, ou téléphone).

Je te rappelle les miennes : jm..... Tel : 0..... ou 038....

N'hésite pas à me questionner si des zones d'ombre subsistent.

Cordialement

1.4. LETTRE AUX PROVISEURS DES ÉTABLISSEMENTS

Madame, monsieur,

M. (Mme) X, enseignant€ en EPS, accepté de collaborer à mon projet de recherche (thèse de doctorat). Dans le cadre de ma thèse, je suis en effet amené à filmer des séances d'EPS.

Je sollicite votre accord afin de pouvoir entrer dans votre établissement et filmer les séances prévues (6 séances en mars et avril). Ces séances sont les suivantes

Je sais que le droit à l'image nécessite une autorisation parentale pour les mineurs. Ce document sera transmis aux élèves par M (Mme) X.

Je me tiens à votre disposition pour plus de renseignement. Nous pouvons nous rencontrer si vous le souhaitez. Merci de me faire connaître votre décision dès que celle-ci sera arrêtée.

Je vous pris de recevoir mes salutations distinguées.

1.5. AUTORISATION PARENTALE

Autorisation parentale dans le cadre du « droit à l'image et à sa propriété ».

Madame, monsieur,

Un chercheur en sciences de l'éducation va être amené à filmer des séances d'EPS de la classe de votre enfant. Son objectif est de recueillir des informations sur l'action des enseignants. Votre accord est indispensable au bon déroulement de la recherche. Veuillez remplir et signer le texte ci-dessous.

Monsieur et/ou madame _____, tuteur(s) de l'élève _____ autorisons Mr BOUDARD, chercheur en sciences de l'éducation, à filmer notre enfant dans le cadre des séances d'EPS prévues dans les horaires obligatoires de la classe de _____.

Le _____

Signature :

2. Annexes pour le cas Franck

2.1. TRANSCRIPTION DES COMMUNICATIONS VERBALES

2.1.1. Transcription des séances d'escalade

2.1.1.1. Séance n°1 (Séance 4 du cycle)

Tâche : Les élèves sont invités à s'entraîner dans des voies de leur choix en respectant les critères de l'évaluation.

Consignes : *Bon, pour l'évaluation bac, vous devez être ok sur la façon de mettre le baudrier et sur l'encordement. Vous devez aussi connaître parfaitement la manière dont il faut mousquetonner : de l'extérieur vers l'intérieur, main droite ou main gauche. Egalement, le passage de corde, l'orientation de la dégaine. Placez bien les dégaines sur le baudrier c'est-à-dire dans le bon sens, et, en fonction de la voie, à droite ou à gauche. Tous ces détails seront observés le jour de l'évaluation. Si vous avez des soucis par rapport à l'encordement, au mousquetonnage et au rappel, n'hésitez pas à m'appeler. J'insiste sur le fait que vous devez grimper un maximum de voies. Remplissez bien vos fiches. Dans quinze jours, trois semaines, nous ferons des simulations. Pas de questions ? On y va.*

ID	Informations
1	Mettre correctement son baudrier
2	S'encorder correctement
3	Mousquetonner de l'intérieur vers l'extérieur des deux mains
4	Placer les dégaines sur le baudrier en fonction de la voie
5	Grimper un maximum de voies
6	Remplir les fiches

Remarques : S : élève au sol ; G : grimpeur sur le mur ; A : assureur ; GS : grimpeur au sol.

Tps	ID	Adres.	Communications
3 min	1	S	Essaie d'autres voies. Tu vau mieux que la 2.
7min	2	S	Je pense que tu peux essayer d'autres voies. Tu peux gagner au moins 1 point.
	3	GS	La corde qui sort du mur vient vers toi... La dégaine doit rester plate... Si la dégaine croise, ça veut dire qu'elle est mal mise, si elle est plate, c'est bon.
			Je pose la dégaine de l'extérieur vers l'intérieur....
			Appuis care interne – care externe.
	4	S	Q- Voilà, le côté droit est contre le mur, le courbe est pour la corde
	5	S	Q- Il faut que les mousquetons soient inversés. Un mousqueton ouvre à droite, l'autre à gauche.
			Pense à équilibrer droite et gauche
	6	A	Q- Non, c'est bien...
			Donne du mou...
			Non, c'est bien
	7	G	Aller Mathilde, jusqu'en haut
			Pousse.
			Monte jambe droite et jambe gauche...
			Laisse ta main où elle est. Laisse tes mains.

			Pousse
			Voilà
			Tu descends en rappel ?
		L'élève au sol	Il faut que tu fasses le rappel maintenant. Tu te vaches, après, tu fais quoi ?...Non, tu tends la corde, tu te dévaches et après ?...Oui...Tu essaie...
	8	GS	Tu grimpes en tête ? Tu n'as que deux dégaines ?
	9	G	Mousquetonne jusqu'à la dernière plaque.
			Enlève d'abord la corde puis la dégaine..
			Voilà.
	10	A	C'est un peu mou ton fil. Ni trop tendu ni trop mou. Un juste milieu.
	11	G	Deux erreurs.
			Tu as mousquetonné trop tard...
			Et pas dans le bon sens.
			Il faut vérifier avant.
			Encore trop tard !

Tps	ID	Adr	Communications verbales
21 min	12	S	Q- C'est ça mais ta dégaine est mal positionnée. Les deux mousquetons sont ouverts dans le même sens.
	13	S	Q- Il faut mousquetonner dès que tu peux. Si le point est au niveau de la cuisse, c'est trop tard.
	14	S	Q- La corde qui va vers celui qui t'assure va contre le mur... Tu mousquetonnes de l'extérieur vers l'intérieur... La corde qui va vers toi sors du mur... La dégaine doit rester plate, si c'est mal fait, ça se croise.
	15	GS	Quand je descends en rappel, j'enlève la corde et j'enlève la dégaine du mur.
25 min	16	Groupe S	Il y a pas mal d'erreur de mousquetons...Au niveau de la notation.... Souvent les mousquetons sont mal mis dans les dégaines. Regardez, là, les mousquetons sont dans le même sens... Il faut vérifier dès le départ. Pensez y. Le jour du bac, si vous n'avez pas vérifié... Ok ?
	17	Groupe S	Pensez bien à orienter vos dégaines avant le départ. Le mousqueton coudé est pour la corde. Il doit être en bas. Attention, parfois, les mousquetons sont inversés. Quelle est la conséquence ? Comme je vous oblige à mousquetonner de l'intérieur vers l'extérieur ? Et oui, avant de partir, il faut vérifier le matériel....
30 min	18	Groupe S	Au niveau des dégaines, est ce que vous avez des soucis ? Bon, le mousqueton arrondi est pour la corde. Attention, deux choses... Bien vérifier son matériel avant de partir... Est-ce que j'ai le nombre ? Est-ce que je mousquetonne plus à droite ou à gauche ? Parfois, des élèves mettent les mousquetons à l'envers. Là, il faut retourner le mousqueton. Sur la paroi, c'est trop tard.
	19	S	Ne laisse pas traîner les dégaines....
	20	GS avant de monter	Tu ne mousquetonne qu'à droite ? C'est bien ce qui me semblait.
	21	Groupe S	Faites attention, les mousquetons sont inversés quelques fois. Certains élèves tournent les mousquetons. Ici, les deux mousquetons sont du même côté. Je vous l'ai déjà dit ? Une fois qu'on est sur la paroi, c'est trop tard.
	22	Groupe S	Vérifiez votre matériel avant de partir. Quand je descends en rappel, je ne vous l'ai pas dit.... J'enlève d'abord la corde, je me bloque et j'enlève le mousqueton et je le mets sur mon baudrier. Je suis responsable de mon matériel. Je vérifie avant de partir

			l'orientation de mes dégaines. Vous savez comment on place les dégaines ? le bout arrondi, c'est pour la corde. Attention, quelques fois, les mousquetons sont inversés. Il faut que l'ouverture se fasse ici vers le haut et ici vers le bas. Parfois, certains élèves se trompent. Comme moi, je vous demande de mousquetonner de l'extérieur vers l'intérieur...Vous allez galérer... Vous perdez des points. Donc, avant de partir, attention. Je prends les dégaines et je vérifie tout. Là, tu as mis tous les mousquetons à droite...
39 min	23	S	C'est pas top les gars, c'est pas top
	24	S	Pensez bien à vérifiez le matériel avant de monter...
	25	G	Sur celle-ci, tu ne récupères pas les dégaines. Tu enlèves la corde et tu laisses le reste. Quelqu'un monte en moulinette pour enlever les dégaines.
41 min	26	S vers le bureau	Tu as fait la 9 ? En moulinette ? Tu essaies en tête. Tu peux essayer avec double assurage...Q- Non, l'évaluation, c'est en tête. Il faut penser à mousquetonner le plus tôt possible... C'est aussi impératif de savoir où tu mousquetonne main droite et main gauche... Il faut que tu la répètes en double assurage.
	27	A	C'est un peu mou ça...
	28	G	Tu peux mousquetonner...
			Garde pas la corde entre les jambes....
47 min			Voilà.
	29	S	Q- La 4 rouge-verte ? 8,5. C'est le départ qui est dur, après, c'est facile. Tu vois ces prises ? C'est des portes manteaux...
	30	G	Mousquetonne ! Tu aurais dû le faire plus tôt.. Voilà...
			Tu t'es planté. Vaches toi. Repose toi sur la vache.
			Regarde ton erreur...Là, il y a un problème... Regarde bien, l'avant dernière dégaine... Ta corde fait un S. Tu perds 4 points. Je prends ma corde proche du baudrier !
			Là, tu as pris la corde sous la dégaine. En plus, il y en a deux de vrillées. Ca fait 3 erreurs.
			Il vaut mieux les faire aujourd'hui que le jour du bac.
54 min	31	S vers le bureau	Tu veux pas faire la 9...
	32	S	Tu fais quoi Julie ? Q- Oui, tu peux venir lundi. Avec l'UNSS, ou un mercredi. Tu habites loin ? ... Tu peux venir

2.1.1.2.Séance n°2 (Séance 5 du cycle)

Tâche : idem séance 1

Consignes : *Vous avez fait pas mal d'erreurs la semaine dernière au niveau du mousquetonnage. Vérifiez bien l'orientation des mousquetons et des dégaines et prévoyez bien combien vous devez mettre de dégaine main gauche et combien main droite. Au niveau de l'assurage en tête, il faut trouver un compromis entre une corde molle et une corde tendue et anticiper les actions. Il faut être attentif, ok ? Travaillez bien le groupé/dégroupé et le passage de la suspension à l'appui. Ca fait parti de la note au niveau de la maîtrise... C'est parti.*

ID	Indications
1	Orientation des mousquetons
2	Prévoir le nombre de dégaines
3	Assurage, compromis entre mou et sec
4	Assurage, anticiper
5	Travailler le groupé/dégroupé
6	Travailler le passage de la suspension à l'appui.

Tps	ID	Adr	Communications
	1	GS	Q- Non, tu fais comme tu le sens. Si tu as besoin du double assurage, pas de problème.
	2	G	Tu n'as pas le droit de tenir la dégaine pour mousquetonner.
	3	G	Pense à mettre les dégaines jusqu'en haut... Si, il t'en reste une à droite. Moins 4 points !
	4	G	Dès que je peux mousquetonner, je le fais... Pense à monter tes jambes... Pense à tes pieds...Le care avant.
		A de G	Vous voyez, elle utilise le pied à plat...Bah, c'est pas tellement bien. Il faut utiliser le care avant c'est-à-dire ici, là.
		reG	Aller, montre ta jambe droite... Laisse tes mains où elles sont. Voilà, c'est bien
4 min	5	A	Ne tends pas trop.
	6	G	Tu es resté trop longtemps en position inconfortable... Tu avais trouvé une position de repos mais il fallait mousquetonner plus rapidement.
	7	G	Mets ta dégaine beaucoup plus tôt... Tu dois trouver une solution Voilà, tu mousquetonnes main gauche.
	8	S	Ca va ? Facile la 16 ?
	9	Groupe au sol	Pensez à monter les jambes pour le groupé dégroupé. Care interne, care externe... Après, je peux aller chercher les prises, je passe à l'appui..
	10	G	Non, tu n'as pas le droit. Pose ta dégaine...Mousquetonne. Voilà...
9 min	11	GS	Il faut monter les pieds plus haut dans le devers... Essaie
	12	S	On arrête là ! descends le.
	13	GS	Sur celle là, tu descends en rappel sans enlever les dégaines. Quelqu'un doit monter en moulinette pour les enlever. C'est la seule voie comme ça.
	14	G	Tu es à l'envers...Regarde ton baudrier. La corde qui vient de ton baudrier est attachée à la deuxième dégaine. Tout est à l'envers. Quant tu mousquetonnes, prends la corde près de ton baudrier... En plus, les deux mousquetons s'ouvrent du même côté.
00 :16 :00	15	G	Pense bien à tes jambes... Voilà, ok. Monte jambe gauche Oui Décale toi à gauche Plus haut Laisse tes mains Voilà, c'est ça, exactement... Voilà.... Tends les jambes, groupé/dégroupé... Voilà...
			Vache toi Voilà
	16	GS (idem intervention 14.	Tu as fait une grosse erreur. Tu dois prendre la corde proche de ton baudrier. Là, tu l'as prise sous le pont d'ancrage. Et c'est dangereux...
19 min			Autre chose, tu vas une dégaine à l'envers. Tes deux mousquetons étaient dans le même sens. Si je mousquetonne de l'extérieur vers l'intérieur, je suis un peu coincé pour mettre la

			corde avec le pouce. Tu dois retourner un des mousquetons avant de grimper. Tu dois vérifier. Pense y, c'est hyper important.
	17	S	Mathilde, tu as réussi ? Ok.
			Regarde. Transfert du poids du corps sur jambe droite et dégroupé....Utilise l'adhérence des chaussons sur la paroi.
	18	G	Tu aurais pu mousquetonner plus tôt.
	19	A	Elle s'est accroché à la dégaine...
		G	Moins 4 points !
		A	Elle perd aussi des points parce qu'elle a oublié de poser la dernière dégaine. Il y a risque de grosse chute.
	20	G	Bien
22 min			Essaie de mousquetonner plus tôt...
			Monte tes jambes... Plus haut jambe gauche Laisse tes mains
			C'est ça qui m'intéresse, quand tu es en groupé/dégroupé.
	21	GS après descente	J'enlève la corde, j'enlève la dégaine et je raccroche...
	22	S	Et la 16 Mathilde. Pourquoi tu veux pas essayer ? Pour moi, la 16 c'est plus facile que la 15...
	23	G	Mousquetonne si tu peux. Aller, main gauche.
		A	Il est trop haut, tu vois
		G	Mets ta dégaine ! Dès que tu peux le faire, il faut le faire !
	24	G	Dès que tu peux mousquetonner, tu le fais
			Pense à monter tes jambes et à utiliser les care interne
			C'est à l'envers. La corde de l'assureur doit aller au mur. La dégaine va tourner... Non, regarde...vas y... Voilà Non, tu prends la corde proche de ton baudrier, pas sous le point d'ancrage...
			Tu aurais du monter ton pied gauche.
27 min		A	Avale, avale... Quand elle dépasse le point d'ancrage, tu pourras donner du mou.
			Là, elle dépasse donc du mou en fonction de sa progression... Là, elle a besoin de 2 mètres de mou rapidement.
		G	Pense à tes jambes !
			Mousquetonne !
			Tu aurais dû mettre ta dégaine à gauche
			Non, prends la corde au dessus de la dégaine. Non, la corde qui va à mon baudrier sort du mousqueton.
	25	G	Vache toi !
		A	J'aime pas ce passage. Il est au dessus du point d'ancrage. Si il tombe, ça fait une belle chute.
	26	A	Il faut que tu lui dise quand elle se trompe, quand elle tricote.
		G	Laisse les dégaines, dévache toi.
			Monte ta jambe gauche, dévache toi. Récupère les dégaines. Pas celle-ci !
		A	Descends là...Stop.
		G	Attention, la corde entre les jambes...
		A	Donne un peu de mou... Tends.
		GS	Tu veux pas essayer le rappel ? C'est quoi qui te fais peur ? Il faudrait que tu essaie pour l'évaluation. Quand tu arrives en haut,

			tu te vaches, tu prends le descendeur, tu installe le rappel, tu décroche le pontet, tu te dévaches. Essaie sur la 11.
	27	S	Ca commence à être pénible
	28	G	Mousquetonne main droite...
			Non... Voilà
			Tu as oublié une dégainé
			Vache toi.
	29	S	Rangé les dégainés. Commencez à ranger le matériel.
	30	G	Regarde la corde où tu l'as prise... Attention, il y a danger...
			Tu dois mettre la dernière dégainé.... Voilà
41 min			Mousquetonne !

Bilan : Il y eu des problème de matériel. Des dégainés étaient retournées. Les doigts sont inversés, une ouverture à droite, une à gauche et non du même côté. Autre erreur : vous prenez la corde sous le point d'ancrage. Quand les plaquettes sont proches, c'est facile de faire l'erreur. Ca pose des problèmes de sécurité et donc attention à l'évaluation... C'est hyper important, n'oubliez pas. Il faut aussi calculer le nombre de dégainé à prendre. N'en prenez pas plus. Il faut mettre les dégainés jusqu'à la dernière plaquette, même si vous avez atteint la hauteur pour se vacher.

Je n'ai pas le droit de mettre les doigts dans les dégainés. J'ai vu aussi : je mousquetonne main gauche, je bloque main gauche et je met la corde main droite. Dans ce cas, c'est la misère, c'est hyper galère... Ok ?... Aller....

ID	
1	Dégainés retournés
2	Tricotage
3	Nombre de dégainés à prendre
4	Utiliser tous les points d'ancrage
5	Interdit de mettre les doigts dans les dégainés
6	Poser la dégainé et mousquetonner de la même main.

2.1.1.3. Séance n°3 (Séance 6 du cycle)

Consignes : Problème de micro pour ces consignes. Seuls les objets du discours ont été relevés à la main.

ID	
1	Mousquetonnage
2	Nœud d'encordement
3	Utilisation care interne et externe
4	Rappel succinct des critères de maîtrise de l'évaluation

Tps	ID	Adr	Communications
	1	S	Julie, Eric, n'attendez pas passivement. Q- Toute faute de matériel, c'est moins 4 points.
10 min	2	A	Pourquoi il n'y a pas de corde dans la première dégainé ?... D'accord
		G	Tu fais Quoi ? Dévache toi et enlève les dégainés...
	3	G	Ne te trompe pas, regarde où tu prends la corde... pense y, attention Monte tes pieds... Voilà
			Mousquetonne main gauche.
	4	G	Passe ta jambe par-dessus la corde.
			Tu t'es vaché sur quoi ?

		GS	Tu as fait deux erreurs
			Ta dégaine était croisée. Je te rappelle que la corde qui sort de ton mousqueton va vers ton baudrier et que la corde contre le mur va vers l'assureur. D'accord ?
			La deuxième erreur est que tu as oublié de mousquetonner une dégaine. La dégaine pendait et la corde n'était pas dedans. Ok ?
	5	S	Qui grimpe maintenant ?
	6	G	Ok, pas d'erreur sur le mousquetonnage
	7	A	Y'a un mousqueton qui me semble bizarre...
	8	G	J'enlève d'abord la corde et après les dégaines.
		A	Je vous ai pas observé par rapport à la maîtrise : groupé/dégroupé et passage de la suspension à l'appui... Q- Elle vaut 9,5 sur 10. Travaillez sur la maîtrise : care interenes, bassin de profil, saisie des prises immédiates, mousquetonnage main droite main gauche, transfert du poids..... Q- N'hésite pas à changer de prise pour mousquetonner.
	9	G	Tes cares Luc. Tu as la prise au milieu du pied.
			Vas y, je te regarde
			Et oui, main gauche...
21 min			Mousquetonne
			Transfert ton poids sur la jambe gauche
			Mousquetonne avec tes doigts, pas avec ton pouce.
		A	Ravale
		G	Quand tu seras en bas, je vais te montrer... Tu peux te vacher...
26 min	11	G	Enlève d'abord la corde et ensuite seulement la dégaine.
	12	A	Pourquoi il manque des dégaines ? Ok.
	13	Retour sur G intervention 9	Luc, il ne faut pas que tu fasses avec le pouce. Regarde, tu la glisse avec ton index. Voilà pourquoi on mousquetonne toujours de l'extérieur vers l'intérieur. Ok ? Vas y, essaie
			Tends tes doigts
			Pousse...
			C'est plus facile non ?
	14	A	Qu'est ce qu'il fait ?...
		G	Pense à tes jambes, utilises tes jambes... Monte ton pied droit, Tends les jambes, Monte ton pied gauche
			Vache toi
			Mets la dégaine, mets la dégaine, ok.
			Monte tes pieds pour aller te vacher...
			Monte ta jambe droite
			Pousse
			C'est bien
		A	Il n'a fait aucune erreur sur le mousquetonnage....
	15	A	Ravale... Pas trop.
		G	C'est bon au niveau des dégaines.
33 min	16	G	Tu as vu ta première dégaine. Elle vrille.
	17	GS	Tu voulais prendre des prises mains mais tu étais déjà en extension totale. Il faut monter les pieds pour passer de la suspension à l'appui. Ne cherche pas que les prises mains.
36 min	18	S	Aller Eric, Julie, je vous vois pas grimper...
	19	G	Ok, c'est bien, aucune erreur

	20	G	Monte tes jambes... La prise verte et bleue Monte ton pied droit Oui, pose ta dégainé si tu veux, mets ta dégainé... C'est pas grave, repose toi
42 min	21	G	D'abord la corde, après la dégainé
	22	A	Doucement. Aller, descends le. Lâche le !
	23	G	Monte ton pied gauche Mathilde. Pense à tes jambes.
		A	Ravale.
		G	C'est la première fois, c'est normal. Assure tes prises pieds.
		GS	Evite de rester si longtemps dans le dévers...
46 min			Pense à utiliser tes jambes, repose tes bras...
	24	G	C'est ça, voilà
			Monte ton pied gauche jusqu'au dessus.
			Mets la pointe de ton pied sur la prise.
	25	G	Tu as mis ta dégainé à l'envers
			Prends ta corde qui vient de ton baudrier...de ton baudrier..non...Voilà. Tu avais pris la corde sous le point d'ancrage.
		GS	Les points d'ancrage sont rapprochés. Il faut être attentif.
	26	A	Ne le quitte pas des yeux
		G	Pense à tes pieds, voilà
			Mousquetonne !
		A	Il aurait dû mousquetonner avant...Mais le pas était joli
		GS	C'est bien
	27	S	Alors, à part regarder votre montre.
56 min			Tu n'as fait qu'une voie...
	28	S	Q- Tu as difficilement 10/10 en maîtrise...Tu peux avoir 13... Si tu grimpes celle là en tête, tu es sûr d'avoir la moyenne.
	29	G	Mousquetonne !
1'01			Vache toi.
	30	S	Eric, t'as grimpé en tête ? Tu n'as jamais grimpé en tête ? Pourquoi tu ne profite pas du cours pour le faire ?

2.1.2. Transcription des séances de Volley-ball

2.1.2.1.Séance n°1

Tâche 1

Durée : 9 minutes.

Consignes : *Vous aller prendre un ballon pour deux. Vous allez jouez sur toute la longueur du gymnase. Première consigne : uniquement des passes hautes. Je vous observe, je regarde ce que vous savez faire. Le but du jeu, c'est de faire le plus d'échanges possible. C'est parti.*

ID	
1	Contraintes
2	But = plus d'échanges

Tps	ID	Adr	Communications
1 min	1	classe	Que des passes hautes !
			Rapprochez vous les uns des autres.
	2	2é	Uniquement des passes hautes !
4 min	3	2é	Sans contrôle. Voilà.

Arrêt à 5 minutes. **Consignes** : Vous allez effectuer un contrôle avant de renvoyer. Le contrôle est au dessus de la tête, assez haut. Contrôle - passe haute... aller !

Tps	ID	Adr	Communications
	4	2é	Plus haut les garçons. Donnez vous du temps. Envoyez la balle plus haut.
		1é	On joue cool Thomas. Vous êtes partenaires, pas adversaires.
10 min		classe	Stop, rapprochez vous.

Bilan : J'observe ce que vous faites. Pour l'instant, ne vous donne aucune consigne par rapport à la position des doigts, par rapport à la position des bras... Je regarde seulement ce que vous savez faire.

Tâche 2

Durée : 9 minutes.

Consignes : On va passer à la manchette. On frappe le ballon sur l'avant bras. Ceux qui ont des bracelets, des montres, vous les enlevez. Vous allez jouer toujours sans filet. Je me mets à trois-quatre mètres (il démontre avec un élève). Je t'envoi le ballon dix fois, dix fois ça doit revenir sans que je bouge les pieds. J'envoi le ballon parfaitement...pas au niveau des épaules... On y va (essai). Un peu plus courbe ton renvoi. (nouvel essai). Voilà. Vous avez vu ? Q – On renvoi directement, sans contrôle.

ID	
1	Frapper sur l'avant bras
2	Contraintes
3	Envoyer parfaitement, pas au niveau des épaules
4	Renvoi courbe

Tps	ID	Adr	Communications
12 min	1	2é	Ne vous mettez pas sur le filet
	2	1é	Lance bien précisément
	3	1é	Comment tu mets tes mains thomas ? Q- Sur les avant bras.
15 min	4	classe	Vous le faites plusieurs fois !
	5	2é	Plus haut les filles.
	6	2é	Essaie de renvoyer sur Julie avec une trajectoire haute.
			Julie, lance à deux mains
			Ca te fait mal à cause de tes bijoux. Si tu veux te faire mal, c'est ton problème.
16 min	7	2é	Vous avez mal ? Mettez des pulls à manche longue, ça ira mieux.
17 min		classe	STOP

Consignes : *Maintenant, le réceptionneur fait une manchette au dessus de lui et arrête la balle. Celui qui fait la manchette ne doit pas faire de déplacement.*

Tps	ID	Adr	Communications
	8	1é	Arrête la balle Thibaut
21 min		classe	STOP...

Bilan : *Il est évident que les manchettes vont vous faire mal aux avant bras. Ne venez pas toutes les cinq minutes me voir. C'est normal, ok ? Pour l'instant, j'ai vu des mains mal positionnées....*

Tâche 3

Description : Services, par deux.

Durée : 6 minutes

Consignes : *Ce qui m'intéresse, c'est la précision et non la force. On fait service tennis ou à la cuillère, plus ou moins loin du filet. Il faut que le ballon passe le filet et arrive sur le réceptionneur. On se met face à face... Je veux voir des services réussis.*

ID	
1	Précision et non force
2	Contraintes/variables
3	Réussir

Tps	ID	Adr	Communications
	1	1é	Pas trop fort Nicolas pour l'instant
	2	1é	On fait des services. Arrête le ballon et sert !
30 min		classe	Stop, venez.

Tâche 4

Description : Match en deux contre deux sur demi terrain. Montante/descendante.

Durée : 30 minutes

Précision : Terrain numéroté de 1 à 6. On monte vers 1, on descend vers 6.

Consignes : *Je vous ai observé en passe haute, en manchette, en service. Je vais vous observer sur le jeu collectif. Vous aller jouer en deux contre deux sur demi terrain. Les matchs vont durer quatre minutes. Système montée/descente ; Tie break. Tous les points comptent. Service frappé obligatoire. Vous avez le droit à une infinité de passe avant de renvoyer. Interdiction de toucher le filet. Interdit de pénétrer. Ca fait faute, point pour l'adversaire. Un service chacun en alternance. Peu importe l'équipe qui marque le point. Q- Il y a faute quand le ballon est dans le filet ou en dehors du terrain... T'as jamais fait de volley ? Dernière chose, pour l'évaluation terminale, vous serez à quatre... Pour les équipes, je vous invite à vous mettre par niveau, à peu près. On fait des équipes homogènes... Le but du jeu, c'est de gagner avec ou sans passe. En aucun cas je ne vous oblige à faire des passes. C'est parti.*

ID	
1	Contraintes
2	But = gagner

Tps	ID	Adr	Communications
	1	1é	Q- Faute
	2	1é	Q- Consécutivement, non.
	3	1é	Q- Oui, le service est alternatif
48 min	4	Terrain	Si le ballon touche le filet et passe, ça joue.
59 min	5	T5-6	Les terrains cinq et six, si vous faites pas un service, c'est pas dramatique. Vous pouvez lancer le ballon.
1h01	6	1é – T5	Marie ! Vous êtes autorisées à lancer la balle pour servir
1'07			STOP ! On arrête...

Bilan : *Donc, aujourd'hui, séance pour voir votre niveau en deux contre deux et votre niveau individuel. On commence le travail la semaine prochaine... Ne rangez pas les filets.... A la semaine prochaine.*

2.1.2.2.Séance n°2

Séance 2. Tâche 1

Description : Manchettes par deux.

Précisions : 3 grands groupes de niveau notés dans la transcription G1, G2, G3, G1 étant les élèves les plus habiles et G3 les moins habiles.

Durée : 16 minutes en tout.

Consignes 1 : *Il va y avoir trois groupes aujourd'hui. Vous allez vous échauffer avec des gens de votre groupe. On va commencer par la manchette. La semaine dernière, j'ai vu des manchettes toute bizarres avec les doigts croisés. On ne croise jamais les doigts... Comment faire ? Main dans main, pouce sur pouce (démonstration) et on fléchi les jambes (il prend une posture avec jambe gauche devant). Je n'ai pas les bras fléchis ! Si j'ai les bras fléchis, le ballon va derrière. J'ai forcément les ongles orientés vers le sol...Automatiquement j'ai les bras tendus (démonstration). Et j'oriente mes épaules en Adr de mon partenaire. Alors, l'échauffement est simple. Je lance sur Marie qui me le renvoie. Moi, soit je fait un contrôle, soit je laisse tomber par terre avant de lui renvoyer...(démonstration)... On fait un tennis en manchette. Recommence... Laisse le tomber au sol... OK, orientez vos épaules vers le partenaire. Vous jouez sans filet... Manchette avec ou sans rebond.*

ID	
1	Contraintes/tâche
2	Main dans main, pouce sur pouce
3	Ne pas avoir les bras fléchis, donc, ongle vers le sol
4	Epaules orientée vers le partenaire

Tps	ID	Adr	Communications
2 minutes	1	1é puis 2 G3	J'oriente mes épaules
			, je fléchis mes jambes
			et j'accompagne la balle vers Aurélie
			Jouez plus haut
	2	1é G3	Pense à tendre les bras,
			oriente tes épaules vers Priscilla.
			Plus haut...Tu te mets dessous...Aller...Laisse rebondir, prenez votre temps. Plus c'est haut plus je donne du temps.
			Voilà...Laisse rebondir...
			Donnez vous du temps.
			Tu as fléchi le bras, le ballon est parti derrière.
	3	1é G3	Je fléchis les jambes,
			j'oriente mes épaules vers Vanessa

			et j'accompagne la balle
			On prends le ballon sur les avants bras et non sur les doigts.
5 minutes	4	2 é G3	Accompagne la balle vers Virginie
			Ne soit pas si raide.
			. Tu as les jambes tendues et les bras fléchis. Moi, ce qui m'intéresse, c'est les jambes fléchies et les bras tendus.
			Les ongles des pouces dans le sol
			Je vise Virginie, ok ? Si tes ongles vont dans le sol, qu'est ce qui se passe ? Peut-être mais tu as les bras qui se tendent... Vas y.
		2ème	Ne croise pas les doigts Virginie... Mains dans mains et pouce dessus
			et les ongles dans le sol et automatiquement tes bras se tendent.
			Et tu prends la balle ici.
		Les 2	Donnez vous du temps, haut !
	5	2 é G3	Jouez plus haut. Vous jouez au ras du sol.
		Première	Laisse la rebondir...
			Tu es toute raide. Je fléchis mes jambes...
			J'accompagne la balle en Adr de Sophie...
			Les mains sont comme ça, les pouces dans le sol, j'ai les bras tendus
			et j'accompagne...
			Soyez très souples au niveau des jambes.
		Deuxième	Regarde, si tu mets tes pouces en Adrs du sol, tes bras se tendent..
			Et la balle, tu la prends ici. Ok ?
			Tu es raide...
			Rentre dans la balle, il faut rentrer dedans.
	6	1 é G2	Trajectoire haute...
			Tu es raide Johana, souple...
			Décale tes jambes...
			Tends tes bras, tu avais les bras fléchis. Tes mains...ongles vers le sol. Automatiquement, j'ai les bras qui se tendent....
			Et je prends le ballon ici
	7	2 é G2	Donnez vous du temps les filles. Trajectoire plus haute...
			Voilà.
			J'accompagne la balle...
			J'ai les pieds décalés...
			J'ai les jambes souples, comme un ressort et non pas raides comme ça.
			Plus je donne du temps à Marion, plus elle peut se placer correctement.
			Voilà...
			Jouez avec rebond.
			Donne toi du temps...
			Passe dessous
	8	1 é G1	Non, main dans main,
			les pouces en Adr du sol, bras tendus et...
			Je frappe là.
	9	2 é G1	Non, donnez vous du temps, trajectoire haute...
			Je suis fléchis...
			Pieds décalés et...
			J'accompagne le ballon
	10	1 é G1	J'accompagne...
			Main dans mains, pouce sur pouce,
			ongles en Adr du sol et automatiquement, les bras se tendent...
			Et la balle, je la prends ici.
	11	1 é G1	Non Benjamin...
			Main sur main,
			, ongles en Adr du sol....

			Et tu frappes là. On ne frappe pas avec les mains.
	12	G1	Donnez vous du temps...
			J'accompagne la balle vers mon partenaire
10 min			STOP

Consignes 2 (légère modification de la tâche) : « Restez où vous êtes. Vous allez jouer en rupture. Je lance la balle très haut à Jérémy. Soit il la prend directement, soit il attend un rebond au sol. Il fait un contrôle pour lui-même, il l'arrête et après, il la lance vers moi. Je rappelle que pour la manchette, vous devez être souple. Les bras sont tendus et les jambes fléchies et non l'inverse. On est souple, pieds décalés, on abaisse le centre de gravité, on accompagne le ballon vers le joueur. Je dirige mes épaules vers le joueur et j'accompagne... Ongles vers le sol... Si je fais ça (il montre), j'ai les bras tendus... Pieds décalés et j'accompagne. Aller...jeu en rupture. »

ID	
1	Contraintes
2	Etre souple
3	Bras tendus
4	Jambes fléchies
5	Pieds décalés
6	On abaisse le centre de gravité
7	Accompagner le ballon
8	Ongles vers le sol

Tps	ID	Adr	Communications
12 min	1	G1	Voilà...
			Orientes tes épaules.
			Non, main sur main, les pouces dessus, les ongles en ADR du sol....
			Tu dois prendre le ballon dans cette zone. Le ballon doit arriver là, ok ?
	2	G2	Plus haut Charline
	3	G3	Orientes tes ongles dans le sol. Quand les ongles sont orientés vers le sol, j'ai automatiquement les bras tendus. C'est mécanique...
			Et je prends la balle ici.
			Là, il faut que tu prennes la balle un peu plus haut.
			Voilà, c'est bien
	4	G3	Oui Johana, c'est mieux...
			Ce qui est moins bien, c'est que tu as un chewing gum.
	5	G3	Trajectoire plus haute !
	6	G3	Jouez sans rebond
			Regarde, main dans main, pouce comme ça
			et ongles des pouces en ADR du sol....
			Et je prends la balle ici...
			Et si je la prends plus haut, elle part au dessus de ma tête.
			Non, on contrôle et on reprend la balle pour soi.
	7	G3	C'est trop court. Donnez vous du temps. Les lancers doivent être plus haut !
			Ne cherche pas à taper, contrôle pour toi.
			Non, contrôle pour toi, ne cherche pas à taper.
			Mets toi en position. Ongles dans le sol, les bras se tendent automatiquement...
			Je prends la balle là...
			Tes pieds sont décalés...
			Et tu as les jambes fléchies
18 min			Stop ! rapprochez vous.

Séance 2. Tâche 2

Description : passe haute, par deux.

Précision : après 5 minutes il y a différenciation des tâches selon les groupes. Nous allons tenter de rester sur un tps de transcription.

Durée : variable selon les groupes. G1 et 2 : 5 min. G3 : 10 min

Consignes : *On va passer à la passe haute. Elle porte bien son nom, elle se fait haute...au dessus de la tête. D'accord ?... Par rapport à ce que j'ai vu l'autre jour, les doigts sont écartés. J'ai une très grande souplesse des doigts et des poignets, c'est très souple. Ça part des épaules, des coudes, des poignets et des doigts. Si je suis très raide, comme ça (mime avec doigts contractés), ça fait du bruit et je ne contrôle pas grand-chose...ni la trajectoire, ni la précision. Si j'ai les doigts écartés et que les pouces sont dessous, regardez, j'ai déjà beaucoup plus de contrôle. Donc, on recommence le même exercice. On joue le plus haut possible. On a le droit au rebond mais ça veut dire qu'il faut jouer très haut. Je ne dois pas entendre de bruit. Ça doit être très souple, très souple. Je termine les bras en l'air. Les bras font un ressort (mime). Je prends la balle et je la repousse. Les poignets viennent derrière, les doigts viennent pratiquement derrière (mime) et après je repousse. Je suis à la limite du collé. Le collé, c'est quand je bloque et que je relance. Là, je suis à la limite. On essaie, avec ou sans rebond, pas trop loin les uns des autres.*

ID	
1	Au dessus de la tête
2	Grande souplesse des doigts et des poignets
3	Ca part des épaules, des coudes, des poignets et des doigts
4	Ne pas avoir les doigts raides
5	Doigts écartés
6	Pouces en dessous
7	Jouer le plus haut possible
8	Ne pas faire de bruit
9	Terminer bras en l'air
10	Les bras font un ressort
11	Les poignets viennent derrière
12	Les doigts viennent pratiquement derrière
13	Etre à la limite du collé

Tps	ID	Adr	Communications
20 min	1	G1	Les pouces Mickael, les pouces dessous.
			Donnez vous du temps, laissez rebondir.
	2	G1	Voilà, c'est bien
			Pouces dessous Florent. Tu avais le pouce à côté.
			Avec beaucoup de souplesse dans les doigts Lucie...
			Voilà...
24 min	5	G2	Les pouces dessous Charline
			Tu as vu le bruit que tu fais ? Tu as les pouces collés aux mains et les mains ouvertes comme ça. Il faut prendre la balle avec le bout des doigts. Comme ça, regarde.
	6	G2	C'est pas avec la paume, c'est avec le bout des doigts...
			Et tu fais ressort, ok ?
			Voilà...
			Après, tu augmentes la puissance progressivement pour donner de la hauteur à ton ballon.

22 min	7	G1	Plus haut Mickaël... Les pouces dessous
	8	G3	Donnez vous du temps, augmenter la hauteur. Mets bien les mains à la même hauteur, tu avais une main décalée. Les pouces dessous
	9	G3	Allez gonfler ce ballon...

« STOP (25 min). Les filles du groupe 3, vous continuer à faire la même chose. Groupe 1 et 2, venez voir... »

Il n'y aura plus de régulation au niveau de la tâche 2. le groupe 3 travaille seul pendant que l'enseignant donne les consignes aux Gr 1 et 2.

Séance 2. Tâche 3 des groupes 1 et 2.

Description : Echanges par deux avec prise d'information sur le partenaire après la frappe. Durée : 11 minutes

Consignes : « On va faire un petit jeu, toujours par deux, en passe haute ou manchette, toujours par deux. Une fois que j'ai tapé mon ballon, je dois faire sur ma poitrine un chiffre avec une main. Avant que le joueur en face ne tape le ballon, il doit annoncer le chiffre à voie haute. Pour l'instant, un seul montre et un seul annonce. Après, les deux le feront. Il faut se donner du temps. On joue en continuité... »

ID	
1	Dispositif/règlement

Il part en direction du groupe 3. Il ne reviendra qu' à t=33 minutes pour un bilan et quelques régulations que nous inscrivons ci-dessous.

Tps	ID	Adr	Communications
33min	1	G1 et G2	Vous y arrivez ? Vous avez inversé les rôles ? Vous y arrivez en même temps ? Faites en même temps maintenant.
	2	2éG1-2	Laissez vous plus de temps
	3	2éG1-2	Vous y arrivez ? Laisser tomber la balle au sol
35 min	4	2éG1-2	Les filles, vous m'énervez.

Séance 2. Tâche 3 du groupe 3.

Description : passes hautes par-dessus le filet avec jongles autorisés.

Durée : 7 minutes

Consignes : *On va faire des passes hautes. Je rappelle qu'il faut se donner du temps. Plus la balle est haute, mieux c'est. On va faire au dessus du filet. On jongle une ou deux fois ou trois fois avant de renvoyer. J'ai toujours les pouces dessous, les doigts écartés et une grande souplesse. Le renvoi direct est interdit.*

ID	
1	Contraintes
2	Se donner du temps
3	Pouces dessous
4	Doigts écartés
5	Grande souplesse

Tps	ID	Adr	Communications
	1	éG3	Pauline, les pouces dessous
	2	éG3	Oui Emilie
	3	éG3	Plus grandes souplesse des poignets, tu as les doigts tous raides.
	4	éG3	Prends la balle sur le bout des doigts
	5	2éG3	Donnez vous du temps, même pour le contrôle Aurore.
	6	éG3	Regarde, là je prends le ballon devant moi,
			J'ai les bras tendus pratiquement
			Tu vois le ballon où il est ?
			Et je fais un ressort, vas y, fais un contrôle au dessus de ta tête. Joue toute seule... Non toute seule...
			Prends ta balle au dessus de ta tête...Si je la prends devant, j'avance, c'est normal...
			Prends la balle au bout des doigts,
			Très souples, les poignets, vas y
			C'est mieux...
			Fais le en rupture... Tu te fais des passes à toi-même avant de renvoyer,
			Si tu fais collé, c'est pas grave, ne cherche pas à frapper la balle. Tu colles et tu renvois.
33 min			Quand je reçois la balle, les bras sont pratiquement tendus
36 min		2éG3	Les filles, c'est pas ça, on fait pas les manchettes ! STOP

Séance 2. Tâche 4

Description : Travail du réceptionneur en fond de terrain. Il doit renvoyer précisément sur un joueur dans le camp adverse en utilisant ou pas un joueur passeur placé proche du filet.

Précisions : Les trois groupes sont conservés sur trois terrains. 3 rôles notés A(envoyeur), B(réceptionneur) et C(passeur)

Durée : 12 minutes.

Consignes : « Sur les terrains 1 et 2, vous allez faire des groupes de quatre. Sur le terrain 3, des groupes de trois...Groupes affinitaires. La situation est la suivante. Un joueur va engager. Ce n'est pas un match. L'engagement est lancé. Ce qui m'intéresse, c'est la réception. « A » a le ballon (il utilise un schéma au tableau). Il lance la balle sur « B » qui se trouve sur la moitié arrière du terrain, à peu près sur la ligne rouge. « C » se trouve vers le filet, il se met où il veut. Vous décidez, je ne vous dis rien. Le joueur « B » doit renvoyer la balle sur le joueur « A » (ou « D » pour le groupe de 4). « C » n'a pas le droit de renvoyer le ballon. Il ne peut servir qu'à faire la passe. « B » peut renvoyer directement ou faire une passe à « C » qui lui refait. « C » n'est pas autorisé à renvoyer.

Q- Je réexplique. « A » lance sur « B » au fond du terrain. J'insiste. « B » doit renvoyer précisément sur « A » ou « D ». Il fait comme il veut.

Q- Oui, « B » peut bouger après la réception.

Q- Non.

On fait dix lancers et on change les rôles. Je vous demanderai vos pourcentages de réussite. Go. Vous rangez les ballons non utilisés. »

ID	
1	Dispositif/règlement
2	But pour le réceptionneur : renvoyer précisément avec l'aide ou non du passeur.
3	10 essais de suite
4	Calculer %

Tps	ID	Adr	Communications
44 min	1	G3	Après, vous tourner
			Q- Virginie est « A ». Aurore, c'est toi qui a la décision. Tu es forcément au fond.
			Q- Non, après, tu peux te déplacer.
47 min	2	G3	Q- « A » n'a pas le droit de bouger. Mélanie a deux possibilités : renvoyer directement ou se servir de Pauline... Oui, elle a le droit de bouger.
	3	G1	Vous êtes passés 10 fois ? Montrez-moi.
			C'est bien
	4	G1	La passe n'est pas obligatoire
		B	Recule-toi
		B	Tu n'es pas obligé de faire une passe...
		B	Pourquoi tu ne fais que des manchettes ? Tu as le temps de faire une passe haute.
			Ok, c'est autorisé
	5	G2	C'est Virginie qui envoie...Toujours.
		A	Tu (Virginie) dois être précise sur Vanessa...
	B	Vanessa, soit tu renvois direct, soit tu te sers de...	
	B	C'est raté. Elle (« A ») a fait plus d'un pas.	
	6	G2A	Tu lances comme tu veux mais ça doit être précis. Tu te mets où tu veux.
	7	G2	Tu as mal ? Arrête toi
	8	G3	Vous avez compris ?
			Mettez des pulls à manche longue
		A	J'envoie la balle sur Pauline en zone arrière.
		B	Tu (Pauline) dois envoyer la balle sur moi sans que je bouge. Sois tu le fais directement, soit tu utilises Mélanie.
		C	Rentre dans le terrain Mélanie.
		B	Q- Soit en manchette, soit en passe haute
		B	Réussi
		B	Réussi
		B	Raté
		B	Raté
		B	raté
51 min		B	Tu peux utiliser Mélanie
		B	Tu as réussi 3 sur 6, tu es à 50%.
		C	Mélanie, Mets toi sur le terrain...
		B	Charlène, en zone arrière. Vas y.
	9	G3 B	Orienté tes épaules vers la cible.
		A	Fais lui une trajectoire plus longue
		B	Tu peux la prendre en passe haute...Tu devrais essayer. Montre-moi.
	B	D'accord, plus de souplesse au niveau des bras.	
	A	Lance plus loin.	
	B	Tu peux renvoyer direct si tu veux.	
	A	Plus fort. Rapproche-toi !	
	10	G2	Ca va ? Ok
	11	G2	Vous avez terminé ? D'accord
56 Min	12	G1	Vous avez terminé ?

Séance 2. Tâche 5

Description : Match.

Précision : 4c4 pour groupe 1 et 2 ; 3c3 pour groupe 3. Quatre groupe recensés : G1, G2, G3-, G3+.

Durée : 16 minutes.

Consignes : « Groupe 1, venez voir. Vous allez faire un quatre contre quatre. Tous les points

comptent. Sur 10 minutes. Ecoutez ! Tous les points comptent. Deux services de suite au maximum par joueur. Si la balle tombe directement au sol, deux points. Attaque forte : deux points. Tout le reste, un point... »

ID	
1	4c4
2	Comptage des points.

« Groupes 2 et 3, rapprochez vous. Pourcentage ?. Vous allez jouer en quatre contre quatre ici et le groupe 3 en trois contre trois... On perd du temps... Matches en dix minutes, tous les points comptent : tie break. L'équipe qui gagne sert. Un joueur sert deux fois de suite maximum. Si il y a une attaque forte, trajectoire descendante, si vous marquez, deux points. Si vous faites une attaque placée, c'est-à-dire que le ballon tombe directement dans le terrain, deux points. »

ID	
1	4c4 ou 3c3
2	Comptage des points

Tps	ID	Adr	Commications
1'04	1	G3-	Vous avez le droit à une infinité de passe...
			C'est parti, vous jouez comme vous voulez.
			Service raté, c'est pour l'adversaire.
			Elle est bonne ?
			Tu peux reculer pour le service.
			Vous tournez sur le terrain
			Faites des services simples. En passe haute si vous voulez.
			Ca marque là...
			Non, tu continues à servir.
			Essayer de penser à ce qu'on a fait avant...
			Oui, vous gardez le service
			Pensez à la souplesse des jambes et des membres supérieurs. Vous êtes raides...
			Les filles, un peu plus de mobilité !
			Q- Evidemment, vous comptez les points !
			Il faut se bouger les filles
			Tant qu'elles marquent, elles servent.
			Ca n'existe pas ça ! Manchette !
1'08	2	G3+	Parlez vous les filles : « j'ai » !
			Tu l'as prise dos au filet, c'est pas facile...
			Vous avez le droit aux passes hautes ! Tu pars, tu es déjà en préparation manchette. Si la balle est haute, tu fais quoi ?
			Parlez vous les filles...
			Vous comptez les point hein ?
			Vas y. Même si elle sort, il faut y aller puisque Johana l'a touchée. Si eux mettent la balle dehors, tu marques le point. Là, c'est Johana qui a frappé... Il faut la rattraper.
1'10	3	G1	Q- Oui, le service est une attaque... Attaque placée, deux points...
			Comptez les points !
			Parlez vous..
			Dans l'équipe, vous devez vous donner du temps et quand vous renvoyer il faut leur enlever du temps... Si je fais des passes au ras du sol, je m'enlève du temps... Et si je renvoie avec des balles hautes, je leur donne du temps...
			Donc, réfléchissez.

			Mauvais choix. Tu étais dos au filet.
			Collé. Il a fait un smash de basketteur. C'est collé.
			Aller, aller...
			Bien.
1'12	4	G2	Ca fait deux points
			Est-ce que vous êtes bien placés comme ça en carré ? C'est efficace ? Il a marqué deux fois dès le service...
			Non, c'est plus à Jérémy de servir.
			Je me donne du temps, je me donne du temps...
1'14	5	G3+	Quel est le score ?
			Vous allez faire des services lancés. Vous annoncez le joueur sur qui vous lancez. Il doit être en zone arrière...
			Parce que là, il n'y a que des services réussis ou ratés mais pas de renvois. Y'a pas de jeu, ça ne m'intéresse pas.
		G3-	Les filles, on arrête les services. On lance obligatoirement en zone arrière et j'annonce celui sur qui je lance. Aller, le service est très facile. J'annonce. Vas-y.
			Annonce le joueur qui doit recevoir la balle !
			Mélanie, qu'est ce que tu fais ? Rentre dans la balle.
1'19			Tournez. Ne restez pas au même endroit.
			Elle est bonne, ça marque. A vous le service.
			La manchette existe. Une passe haute au niveau du nombril....
1'21			Là, tu pouvais prendre en passe haute par contre.

Bilan : *Quel était le score ? ok. Là bas ? Ok. Au milieu ? Pour l'instant, on va laisser les groupes comme ils sont. On fera un exercice évolutif la semaine prochaine. On est pressé. A la semaine prochaine.*

2.1.2.3.Séance n°3

S3. Tâche 1

Description : Echanges par deux selon des modalités variables, en passe haute seulement puis avec introduction d'un jogle en manchette. Situation évolutive.

Durée : 10 minutes

Consignes 1 : « Par deux, vous allez faire des échanges en passe haute seulement. Pensez bien à l'élasticité, à la souplesse des doigts. Allez y. »

ID	
1	Dispositif/règlement
2	Elasticité/souplesse des doigts

Tps	ID	Adr	Communications
0 min	1	é	Pouces dessous Jérémy
	2	é	Tes chaussures sont mal attachées
	3	classe	Restez relativement proches les uns des autres
	4	2é	Très proche
	5	2é	Rapprochez vous...
			Vous avez les bras raides, soyez souple..
			Faites des collés....
			Finir en l'air bras tendus...
			Si tu fais un collé, c'est pas grave.

4min, consignes 2 : *Même chose mais avec un contrôle ! Sans rebond.*

Tps	ID	Adr	Communications
	6	é	Les pouces dessous
			Souple au niveau des épaules, des bras.
	7	é	Si tu pouvais jeter ton chewing-gum
	8	2é	Donnez-vous du temps...
			Grande élasticité, grand ressort au niveau des bras, des épaules, des doigts.
			Et donnez-vous du temps...
			Prends le ballon devant toi. Si tu le prends derrière, il part derrière. Tu le prends devant toi.
			Souple...
			Prends le ballon au bout des doigts...
			Regarde, je suis à la limite du collé

6 min : Consignes 3 : *Stop ! Même chose mais vous laissez tomber le ballon avant de le frapper. Toujours avec un contrôle... Je me donne du temps.*

Tps	ID	Adr	Communications
	9	é	Plus haut Nicolas
	10	é	Contrôle, rebond et renvoi
			Voilà
	11	é	Place toi bien dessous
			Renvoie plus haut
			Pousse de toutes tes forces
			Fais pas de contrôle
			Plus haut
			Finis bras tendus
			Il faut le prendre devant toi
10 min			Vise le plafond

10 min : consignes 4 : *On enchaîne : rebond, manchette pour moi, passe haute pour moi puis renvoi. Je fais deux contrôles : un en manchette, un en passe haute puis je renvoie.*

ID	
1	Dispositif/réglement

Tps	ID	Adr	Communications
	1	é	Ne croise pas tes doigts
	2	é	Q- Tu fais manchette pour toi, passe haute pour toi et tu renvoie.
	3	2é	Faites ça sans le filet
	4	é	Mets tes pouces dans le sol...
			Bras tendus
15 min			Il faut prendre le ballon là, tu auras moins mal

Séance 3. Tâche 2. Groupe 3 et 4 (deux sous groupes pour G3)

Description : Réception à deux. Deux rôles : réceptionneur au fond et passeur au filet. But = renvoyer selon des modalités qui vont évoluer.

Précision : Tâche évolutive. 4 groupes sont formés. G1, les plus habiles à G4 les plus en difficulté. Je transcris groupe par groupe, sinon, c'est illisible.

Durée : Environ 30 minutes en tout.

13 minutes. Consignes 1 : « Groupes 3 et 4, venez, les autres, continuez. Regardez. Je fais un service lancé facile. Aurore (réceptionneur), tu as le choix entre passe haute et manchette. Tu vas viser Johana (position de passeur) avec une passe haute. Johana doit récupérer le ballon en faisant maximum un pas. Exemple... (démonstration). Réussi. Vous faites ça dix fois et vous tournez. OK ? La passe doit être haute, courbe pour être réussies.

Puis, il part vers les groupes 1 et 2 pour donner les consignes »

ID	Dispositif/règlement
1	
2	La passe doit être courbe, haute.

Tps	ID	Adr	Communications
23 min	1	G3a	Vous avez terminez ? Vous avez fais les envois en zone arrière ? Vous avez fais 90% toutes les trois ? Ok. Vous refaites la même chose mais celle qui est au filet doit faire un contrôle en passe haute pour elle-même et bloquer la balle. 10 fois, pareil.
	2	G3b	Vous avez terminez ?
		Envoyeur	Lance lui plus haute
27 min	3	G4	Vous avez finis ? Quels pourcentages ? On fait pareil maintenant mais celle qui est au filet jongle pour elle-même et bloque. Il faut que celle qui est au filet reçoive la <u>balle haute</u> , facile. <u>Donnez vous du temps</u> . Celle qui réceptionne compte dix fois.
	3	G4 envoy	Plus haut !
	4	envoy	C'est ça mais c'est trop court
	5	Récep	C'est raté
	6	Récep	T'es raide. Souple !
	7	Récep	Baisse toi.
	8	Passeur	Ton contrôle doit être haut.
	9	récep	Mets les pouces ici Virginie, tu as les pouces collés aux doigts et le ballon part derrière... En plus, tu frappes au dessus de la tête... Les pouces doivent être écartés... Et je prends le ballon devant moi.
31 min	10	G3b	Quels sont vos % de réussite ? 35 %, ça c'est fort... Maintenant, je mets en facilité le réceptionneur. La réception se fait en passe haute, doigts écartés, pouces dessous, je prends la balle devant moi et j'envoie le ballon au joueur proche du filet. Lui doit faire un contrôle pour elle-même en frappe haute. La passe doit être haute... Vas y...
	11		Pas mal
33 min	12		Mets les pouces bien dessous.
38 min	13	G3a	Maintenant, une difficulté supplémentaire. C (passeur) doit refaire la passe à B (réceptionneur) mais en zone avant. Donc B passe d'une zone arrière à une zone avant et doit renvoyer en passe haute sur A (envoyeur). Donc C fait une passe dans le vide en zone avant. B s'avance pour frapper.
	14	G4	Quels sont les % ? Qu'est ce qui pose problème ? Vous allez vous mettre par deux, avec le filet. Je vais monter le filet. Vous allez essayer de faire un maximum de passes hautes. Vous avez le droit au rebond et au contrôle. Essayez de vous pencher, de vous baisser pour prendre le ballon devant vous. C'est parti.
42 minutes	15		Tu as deux mains Mélanie, profite en.
	16		Trajectoire plus haute Pauline...
	17		Donnez vous du temps.

	18		Rapproche toi
52 minutes	19	G3a et b	Vous avez réussi ?

S3. Tâche 2. Groupe 1 et 2.

Description : Travail de réception/renvoi. 2 joueurs en réceptions. Un réceptionneur au fond et un passeur au filet.

Durée : 30 minutes environ.

Consignes : « Rapprochez vous. Vous vous souvenez de la situation de la semaine dernière avec A, B, C et D ? A sert sur B (réceptionneur). B devait renvoyer sur D, soit directement, soit avec C (passeur). Aujourd'hui, la différence, c'est que le joueur C est au fond du terrain. A envoie sur B ou C. Il faut envoyer sur D avec ou sans passe. B et C ont le droit de renvoyer. Vous faites dix balles de suite. Il y a une technique. A vous de la découvrir. »

Puis, il se dirige vers les groupes 3 et 4.

ID	tâche
1	
2	Découvrir la technique

Consignes 2 (après 16 minutes): « Maintenant, je vous oblige à faire trois touches de balle avant de renvoyer. OK ? Allez-y. »

Tps	ID	Adr	Communications
35 min	1	G1envoy	Ne montre pas à qui tu vas envoyer Marie.
			On va faire la même chose mais celui qui touche la balle en premier est le seul à pouvoir le renvoyer. Et vous n'avez le droit qu'à deux passes.
	2	G2	Quels % ? Entre 40 et 50... OK.
37 min			Maintenant, le premier qui reçoit le ballon est le seul qui a le droit de renvoyer. En plus, vous avez un maximum de deux passes. Ok ?

S3. Tâche 3. Groupes 3 et 4.

Description : 3 contre 3.

Durée : 20 minutes.

52 minutes. Consignes : « Maintenant, petits matchs en 3 contre 3. Au service, j'annonce le joueur qui va réceptionner. Vous allez vous mettre deux joueurs derrière et un devant. Donc, j'annonce le joueur qui va réceptionner. Soit il décide de renvoyer direct, soit il décide de faire la passe. Vous servez chacune votre tour. Il y a des questions ?

Q- C'est un match.

Q- Uniquement au service on annonce.

Q- Non, pas de contrôle, par contre, vous avez le droit à une infinité de passes. »

ID	
1	Dispositif/règlement
2	Position en réception
3	Choix du réceptionneur

Tps	ID	Adr	Communications
54 min	1	G3	Aller les filles, on y va, un peu plus vite.
	2	Serveur	Tu peux avancer mais annonce un joueur qui est en zone arrière.
	3	G4	Vous devez engager en zone arrière....
			Ensuite, elles ont le choix entre renvoyer directement et faire une passe à Mélanie (passeuse)
	4	passeuse	Alors, Mélanie, si tu reçois la balle, tu fais quoi ?
			Ha oui, et comment tu fais si tu es dos au filet ? Tu as des yeux derrière la tête ? Charlène te fais une passe, tu te mets comment ? Face a elle ? Si tu te mets face à Charlène...Je vois la balle arriver mais je peux la renvoyer ? Est-ce qu'il y a une position te permettant de voir tout le terrain ? Quand tu es proche du filet ? Voilà, de profil. Tu peux voir Charlène et les adversaires. On essaie...
	5		Faites preuve de dynamisme, je m'endors...
	6		Tournez les filles
1'07	7	G3	Quel est le score ? Ok.
	8		Pourquoi vous n'essayez pas de jouer avec des relais, des passes ?
	9		Reculez les deux plots sur la ligne rouge.
	10		On va faire une règle. Si vous réussissez à envoyer le ballon direct en zone arrière, entre les lignes blanche et rouge, vous marquez trois points
	11	G4	Quel est le score ?
	12		Parlez vous. « J'ai, j'ai pas ». Annoncez. C'est à vous de servir. Marine, tu t'endors...
	13		Mélanie, tu es dos à Pauline, c'est impossible de voir ! Pourquoi c'est toujours Mélanie devant ?
	14		Prends le devant toi... Reculé.... Tu étais raide...Souplesse... Il faut être mobiles les filles...
	15		Essayer d'anticiper la trajectoire du ballon. Dès que le ballon quitte les mains, essayez d'estimer où il va atterrir.
	16		Pas comme ça !
	17		Vous tournez les filles hein...
	18	G3	Vous réussissez à marquer des trois points ? Non...Bon...
			Quel est le score ? C'est serré...

S3. Tâche 3 Groupes 1 et 2.

Description : Match.

Précision : il donne les consignes aux deux groupes l'un après l'autre.

Durée : 25 minutes

48 minutes. Consignes groupe 1 : « Match 4 contre 4. Si je réussi à marquer sur smash, trois points. Si la balle touche le sol directement, deux points. Un serveur ne peut servir plus de deux fois de suite. »

Tout de suite après, consignes groupe 2 : « Maintenant, match 4 contre 4. Système tie break. Si je fais une attaque puissante, trois points. Sur une attaque placée, si le ballon tape directement au sol, deux points. Les autres fautes, c'est un point. Le même serveur ne peut servir deux fois de suite. »

ID	
1	Dispositif/réglement

Tps	ID	Adr	Communications
1'03	1	G2	Quel est le score ?
	2	G3	Quel est le score ?
			Est-ce que vous avez marquez des trois points ? Et des deux points ?
	3	G2	Est-ce que vous avez marquez des trois points ? Et des deux points ?
1'07	4	G2	A mon avis, vous êtes mal placé en réception de service...
1'14	5	G1	Quel est le score ?
			Est-ce que vous marquez souvent des trois points ?

1'16. Bilan : Alors, groupe 1 et 2, est ce que ça a fonctionné les deux et trois points ? « oui ». Est-ce que vous avez fais des renvois directs ou est ce que vous avez utilisés le joueur avant ? « on faisait souvent des passes ».

Groupe 3, vous avez marqué des trois points ? Pourquoi ? Faute de puissance ? Est-ce que vous avez cherché à faire des passes ?...

Groupe 4... Pouvez vous exprimer vos difficultés ? « On arrive pas à toucher le ballon ». C'est-à-dire ? Tu n'arrives pas à te placer, à anticiper ? Est-ce que le ballon va trop vite ? Oui... Vos difficultés sont surtout au niveau des mains heu... Et par rapport aux déplacements ? Vous êtes à la bourre... Comment vous l'expliquez ?....

Bon, on plie...

2.2. EXEMPLES DE TRAITEMENT DES COMMUNICATIONS

2.2.1. Escalade, Séance 1

L'exemple s'arrête à 21 minutes

ID	temps	E p	Adr	COMM.	GESTES	OB S ?	type	OBJET	OBJET RESUME	FOR ME	CO NV
1	00:03:00	1	S	Essaie d'autres voies. Tu vau mieux que la 2.		obs	RD	CHOIX VOIE	CHOIX VOIE	F2A	NC
2	00:07:00	2	S	Je pense que tu peux essayer d'autres voies. Tu peux gagner au moins 1 point.		obs	RD	CHOIX VOIE	CHOIX VOIE	F1	NC
3		3	GS	La corde qui sort du mur vient vers toi... La dégainé doit rester plate... Si la dégainé croise, ça veut dire qu'elle est mal mise, si elle est plate, c'est bon.	Franck place une dégainé sur le mur et mousquetonne, d'abord dans le bon sens, puis dans le mauvais sens	obs	RD	SENS MOUSQUETONNAGE	POSE DEGAINE / MOUSQUETONNAGE	F1	NC
4		3	GS	Je pose la dégainé de l'extérieur vers l'intérieur....		obs	RD	POSE DEGAINES	POSE DEGAINE / MOUSQUETONNAGE	F1	C1
5		3		Appuis care interne – care externe.		obs	RD	CARES	MOTRICITE / TECHNIQUE	F1	NC

6		4	S	Q- Voilà, le côté droit est contre le mur, le courbe est pour la corde			AUTRE	REPONSE QUESTION / SENS DE POSE DES DEGAINES SUR MUR			
7		5	S	Q- Il faut que les mousquetons soient inversés. Un mousqueton ouvre à droite, l'autre à gauche.			AUTRE	REPONSE QUESTION / POSITION MOUSQUETON DANS DEGAINE			
8		5		Q- oui, pense à équilibrer droite et gauche			AUTRE	REPONSE QUESTION / EQUILIBRER DEGAINE SUR BAUDRIER			
9		6	A	Q- Non, c'est bien...			AUTRE	REPONSE QUESTION / ?			
10		6		Donne du mou...		obs	RD	GESTION DU MOU	ASSURAGE	F1	NC
11		6		Non, c'est bien		obs	RD	EVALUATION	EVALUATION	F2A	?
12		7	G	Aller Mathilde, jusqu'en haut		obs	RD	BUT	BUT	F1	NC
13	00:13:00	7		Pousse.		obs	RD	EXTENSION JAMBE	MOTRICITE / TECHNIQUE	F1	NC
14		7		Monte jambe droite et jambe gauche...Laisse ta main où elle est. Laisse tes mains.		obs		CHOIX PRISE	MOTRICITE / STRATEGIE	F1	NC
15		7		Pousse,Voilà		obs	RD	EXTENSION JAMBE	MOTRICITE / TECHNIQUE	F1	NC
16		7		Tu descends en rappel ?			AUTRE	DEMANDE INFO / ACTION GRIMPEUR			
17		7	GS	Il faut que tu fasses le rappel maintenant. Tu te vaches, après, tu fais quoi ?...Non, tu tends la corde, tu te dévaches et après ?...Oui...Tu essaie...	Franck mime certaines actions, comme la façon de descendre avec le descendeur (actions des bras)		AUTRE	NOUVELLE CONSIGNE /RAPPEL			
18		8	GS	Tu grimpes en tête ? Tu n'as que deux dégaines ?		obs	RD	VERIF MATERIEL NOMBRE DE DEGAINE	GESTION DEGAINES SOL	F2A	NC
19	00:16:00	9	G	Mousquetonne jusqu'à la dernière plaque.		obs	RD	MOUSQUETONNER TOUS LES POINTS	POSE DEGAINE / MOUSQUETONNAGE	F1	NC
20		9		Enlève d'abord la corde puis la dégaîne du mur..Voilà.		obs	RD	DESINSTALLATION	POSE DEGAINE / MOUSQUETONNAGE	F1	NC
21		10	A	C'est un peu mou ton fil. Ni trop tendu ni trop mou. Un juste milieu.		obs	RD	GESTION DU MOU	ASSURAGE	F2A	NC
22		11	G	Deux erreurs.		obs	RD	EVALUATION	EVALUATION	F2A	NC
23	00:18:00	11		Tu as mousquetonné trop tard...	Il mime un grimpeur qui mousquetonne sur une dégaîne située sous son bassin	obs	RD	MOMENT DU MOUSQUETONNAGE	POSE DEGAINE / MOUSQUETONNAGE	F2B	NC

24		11		Et pas dans le bon sens.		obs	RD	SENS MOUSQUETONNAGE	POSE DEGAINE / MOUSQUETONNAGE	F2B	NC
25		11		Il faut vérifier avant.		obs	RD	VERIF MATERIEL SENS MOUSQUETONS DANS DEGAINES	GESTION DEGAINES SOL	F1	
26		11		Encore trop tard !		obs	RD	MOMENT DU MOUSQUETONNAGE	POSE DEGAINE / MOUSQUETONNAGE	F2B	NC
27	00:21:00	12	S	C'est ça mais ta dégaîne est mal positionnée. Les deux mousquetons sont ouverts dans le même sens.	Il prend une dégaîne et replace les mousqueton.	obs	RD	ORIENTATION DES MOUSQUETONS DANS LA DEGAINE	GESTION DEGAINES SOL	F2A	NC

2.2.2. Escalade, Séance 2

L'exemple s'arrête à 16 minutes

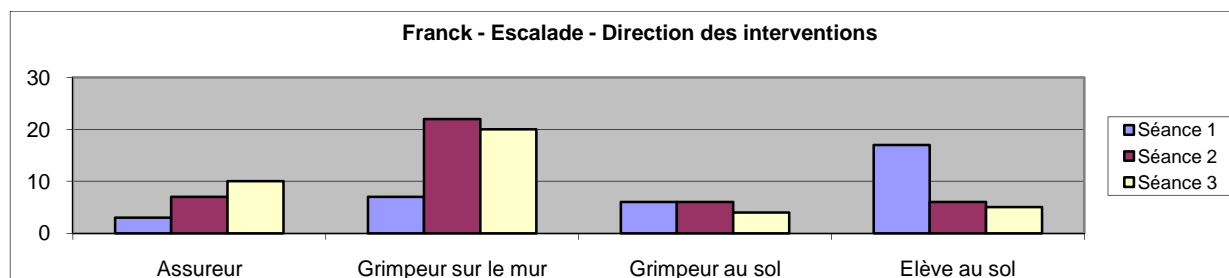
ID	temps	Ep	dir	Communications		Obs ?	type	objet	résumé objet	forme	Co nv
1		1	GS	Q- Non, tu fais comme tu le sens. Si tu as besoin du double assurance, pas de problème. Fais la 9 avec contre assurance. Tu demandes à Ludovic..			AUTRE	REPONSE QUESTION / TÂCHE			
2		2	G	Tu n'as pas le droit de tenir la dégaîne pour mousquetonner Vincent. C'est pas autorisé.		obs	RD	REGLEMENT	POSE DEGAINE / MOUSQUETONNAGE	F1	NC
3		3	G	Thomas, pense à mettre les dégaines jusqu'en haut... Si, il t'en reste une à droite. Moins 4 points ! Une faute, c'est moins 4.		obs	RD	MOUSQUETONNER TOUS LES POINTS	POSE DEGAINE / MOUSQUETONNAGE	F1	NC
4		4	G	Dès que je peux mousquetonner, je le fais...		obs	RD	MOMENT MOUSQUETONNAGE	POSE DEGAINE / MOUSQUETONNAGE	F1	NC
5				Pense bien à monter tes jambes...		obs	RD	MONTER LES JAMBES	MOTRICITE / STRATEGIE	F1	NC
6				Pense à tes pieds...Le care avant.		obs	RD	UTILISER LES CARES	MOTRICITE / TECHNIQUE	F1	NC
7			A	Vous voyez, elle utilise le pied à plat...Bah, c'est pas tellement bien. Il faut utiliser le care avant c'est-à-dire ici, là.	il montre la partie du pied qui doit être utilisé sur son propre pied	obs	RD	UTILISER LES CARES	MOTRICITE / TECHNIQUE	F4A	NC
8				Aller, montre ta jambe droite... Laisse tes mains où elles sont. Voilà, c'est bien		obs	RD	CHOIX PRISES	MOTRICITE / STRATEGIE	F1	NC

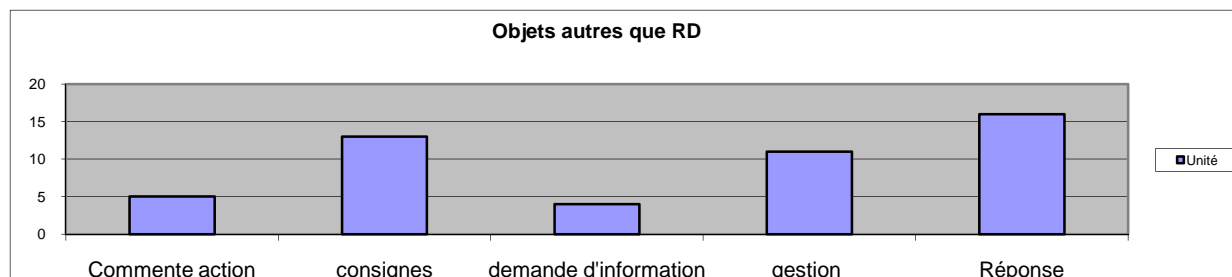
9	00:04:00	5	A	Ne tends pas trop Eric, tu tends trop là.		obs	RD	GESTION MOU	ASSURAGE	F1	NC
10		6	G	Tu es resté trop longtemps en position inconfortable... Tu vas trop travailler sur les bras et les jambes Tu avais trouvé une position de repos mais il fallait mousquetonner plus rapidement		obs	RD	VITESSE MOUSQUETONNAGE	POSE DEGAINÉ / MOUSQUETONNAGE	F2B	NC
11		7	G	Mets ta dégainé beaucoup plus tôt... Adrien. Tu dois trouver une solution.		obs	RD	MOMENT DE LA POSE DE LA DEGAINÉ	POSE DEGAINÉ / MOUSQUETONNAGE	F1	NC
12				Tu dois trouver une solution		obs	RD	CHERCHER UNE SOLUTION	MOTRICITE / STRATEGIE	F3B	NC
13				Voilà, tu mousquetonnes main gauche. Ne te trompe pas		obs	RD	CHOIX DE LA MAIN DE MOUSQUETONNAGE	POSE DEGAINÉ / MOUSQUETONNAGE	F1	NC
14		8	S	Ca va ? Facile la 16 ? Neuf bleu, verte et bleu ?			AUTRE	DEMANDE SI REUSSITE			
15		9	S	Pensez à monter les jambes pour le groupé dégroupé. Care interne, care externe... Après, je peux aller chercher les prises, je passe à l'appui..	Il monte un genoux, mime des prises manuelles hautes.		AUTRE	CONSIGNES			
16		10	G	Non, tu n'as pas le droit. Pose ta dégainé... Aller mousquetonne.		obs	RD	REGLEMENT	POSE DEGAINÉ / MOUSQUETONNAGE	F1	NC
17	00:09:00	11	GS	Il faut monter les pieds plus haut dans le devers... Essaie		obs	RD	CHOIX PRISES	MOTRICITE / STRATEGIE	F1	NC
18		12	S	On arrête là ! descends le.			AUTRE	GESTION / COMP.			
19		13	GS	Sur celle là, tu descends en rappel sans enlever les dégainés. Quelqu'un doit monter en moulinette pour les enlever. C'est la seule voie comme ça, où tu ne peux pas récupérer les dégainés. C'est délicat et dangereux. Tu veux la prendre pour l'évaluation ? Non, ok.			AUTRE	GESTION CAS PARTICULIER			

20		14	G	Tu es à l'envers...T'es attaché à la première dégainé. Regarde ton baudrier. La corde qui vient de ton baudrier est attachée à la deuxième dégainé. Tout est à l'envers. Quant tu mousquetonnes, prends la corde près de ton baudrier...	Il montre la première dégainé du doigt.	obs	RD	TRICOTAGE	POSE DEGAINÉ / MOUSQUETONNAGE	F2AB	NC
21			A	En plus, les deux mousquetons s'ouvrent du même côté.	Avec ses mains, il mime deux mousquetons dans le même sens.	obs	RD	ORIENTATION MOUSQUETONS DANS DEGAINÉ	POSE DEGAINÉ / MOUSQUETONNAGE	F2A	C1
22	00:13:00	15	G	Pense bien à tes jambes...		obs	RD	PRIORITE JAMBE / BRAS	MOTRICITE / STRATEGIE	F1	NC
23				Voilà, ok. Monte jambe gauche Oui Décale toi à gauche Plus haut Laisse tes mains Voilà, c'est ça, exactement... Voilà....		obs	RD	CHOIX PRISES	MOTRICITE / STRATEGIE	F1	NC
24				Tends les jambes, groupé/dégroupé ... Voilà...		obs	RD	ACTION DE GROUPE / DEGROUPE	MOTRICITE / TECHNIQUE	F1	C1
25	00:16:00			Vache toi			AUTRE	CONSIGNE			

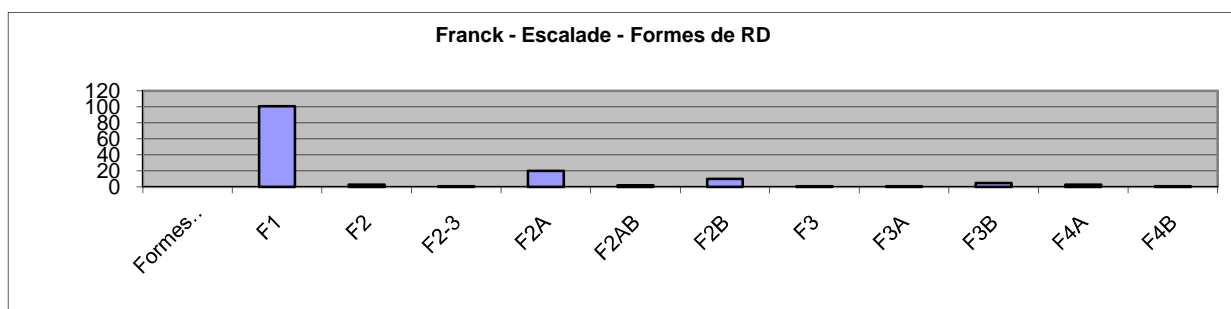
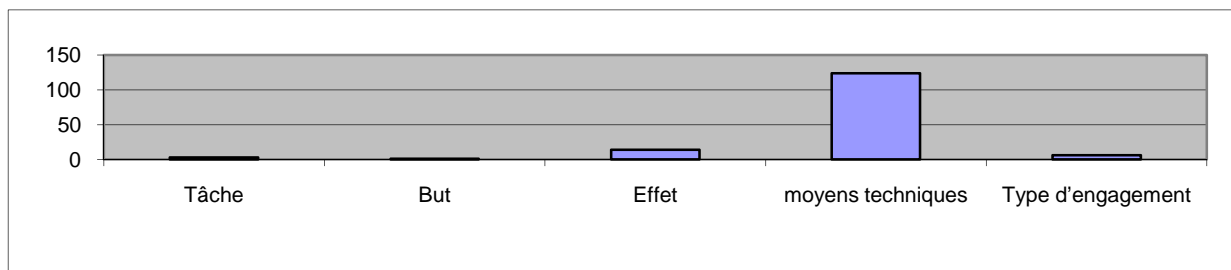
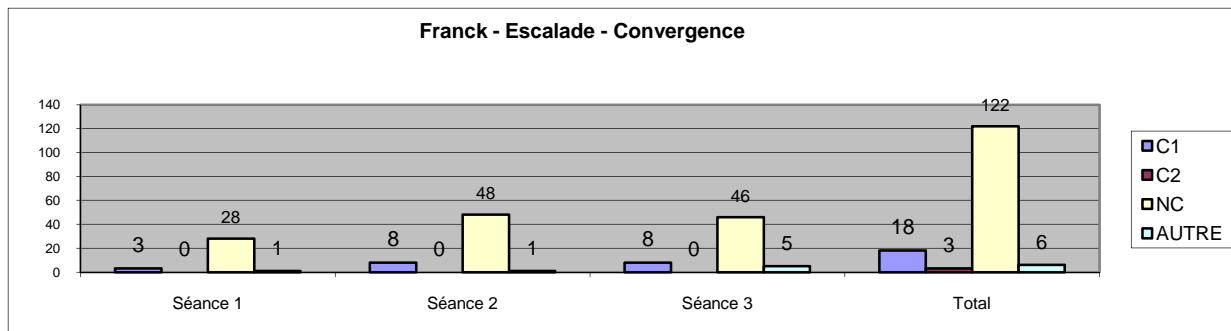
2.3. PRINCIPAUX RÉSULTATS NON PRÉSENTÉS DANS LES ÉTUDES DE CAS

2.3.1. Résultats en escalade



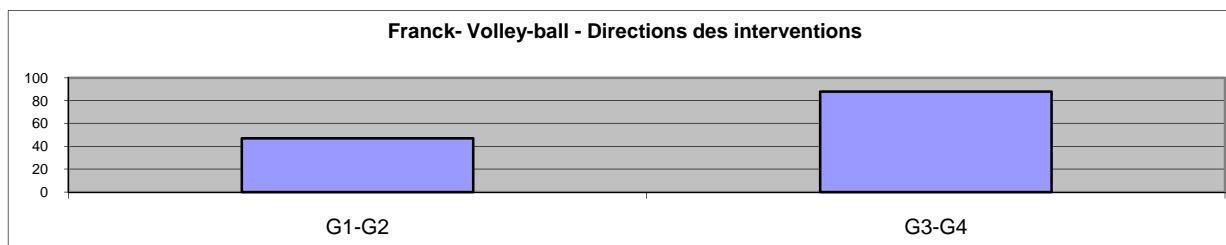


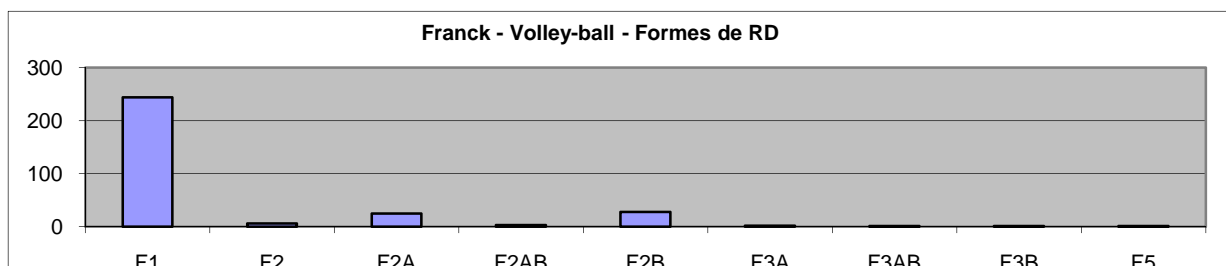
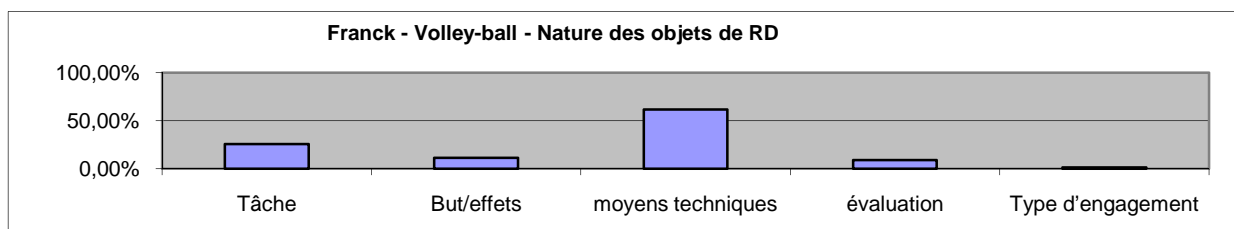
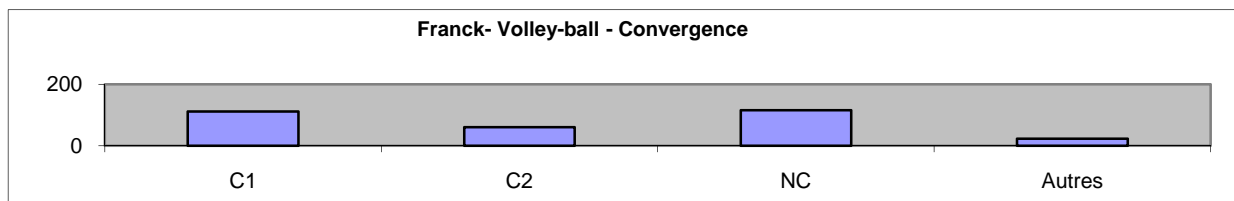
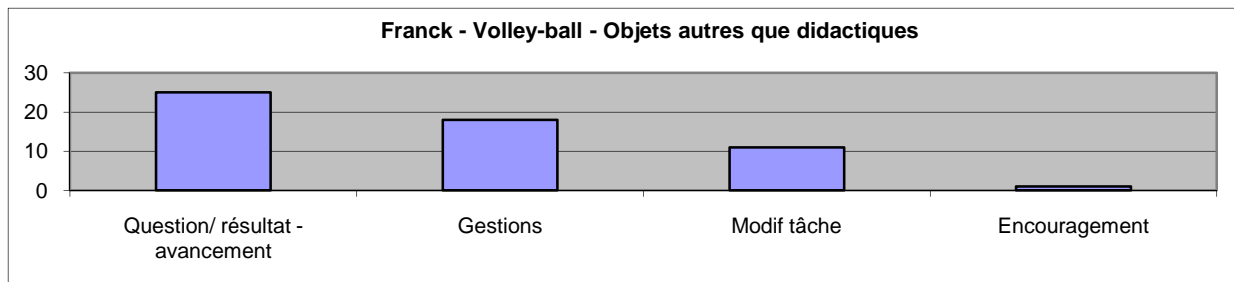
FRANCK Escalade. Bilan. Objets de RD	
ACTION DE GROUPEUR / DEGROUPEUR	1
ATTENTION SUR LE GRIMPEUR	1
BUT	1
CARES	5
CHERCHER UNE SOLUTION	1
CHOIX DE LA MAIN DE MOUSQUETONNAGE	1
CHOIX MAIN DE MOUSQUETONNAGE	1
CHOIX MAIN MOUSQUETONNAGE	1
CHOIX PRISES	12
CHOIX VOIE	4
CORDE ENTRE JAMBE	1
DESINSTALLATION	7
EVALUATION	7
EXTENSION JAMBE	3
FATIGABILITE DANS DEVERS	1
GESTION DU MOU	10
GROUPEUR:DEGROUPEUR	1
MOMENT DE LA POSE DE LA DEGAINE	4
MOMENT MOUSQUETONNAGE	15
MONTER LES JAMBES	10
MOUSQUETONNAGE	2
MOUSQUETONNER TOUS LES POINTS	6
ORIENTATION DES MOUSQUETONS DANS LA DEGAINE	3
PLACEMENT / CORDE	2
PLACEMENT DES DEGAINES SUR BAUDRIER	3
POSE DEGAINES	1
PRIORITE JAMBES/BRAS	3
QUANTITE DE TRAVAIL	4
RAPPEL	1
REGLEMENT	2
SENS DE LA DEGAINE SUR LE MUR	1
SENS MOUSQUETONNAGE	7
STATUT ERREUR	2
STRATEGIE DE TRAVAIL	1
TÂCHE	1
TECHNIQUE MOUSQUETONNAGE	2
TRANSFERT CG	2
TRICOTAGE	9
VERIF MATERIEL NOMBRE DE DEGAINE	1
VERIF MATERIEL SENS MOUSQUETONS DANS DEGAINES	1
VITESSE MOUSQUETONNAGE	1
SE VACHER	4
Total	148



2.3.2. Résultats en volley-ball

2.3.2.1. Résultats généraux

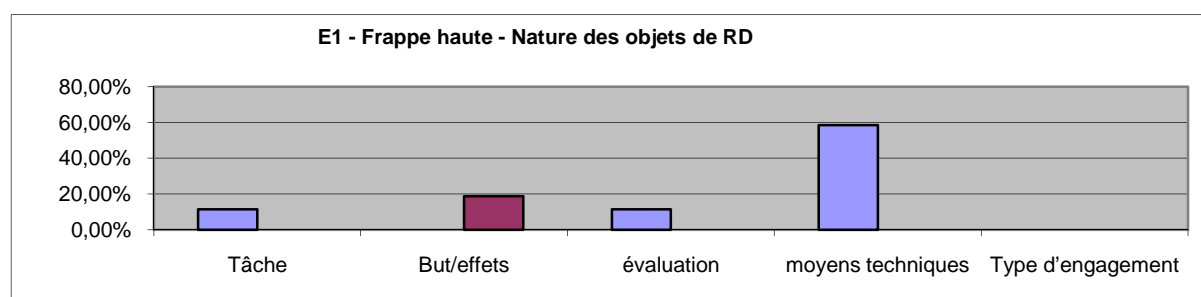
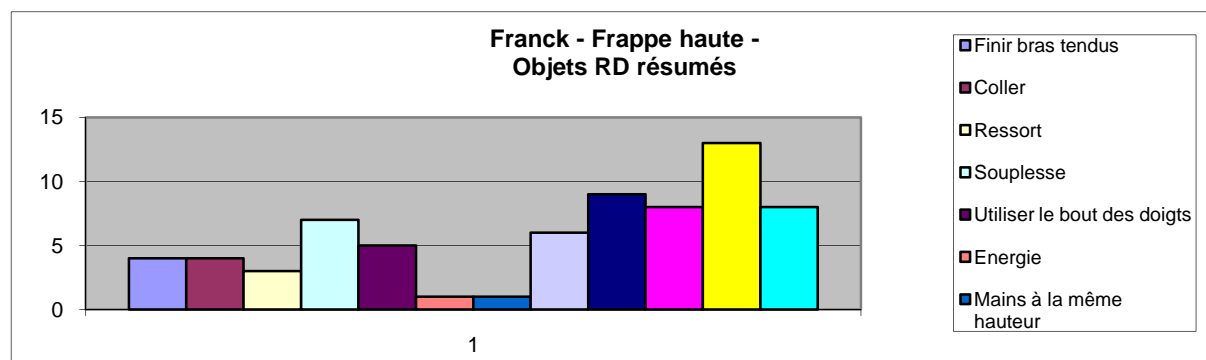




2.3.2.2.Enseignement de la frappe haute

Tâches : (cf 2.2). Tâches d'échanges à deux.

FRANCK. Volley. Frappes hautes. OBJETS de RD	
BRAS TENDUS	4
UTILISER BOUT DES DOIGTS	4
MAINS A LA MÊME HAUTEUR	1
POSITION POUCES	9
COLLER	4
FAIRE RESSORT	3
SOUPLESSE	1
SOUPLESSE BRAS	2
SOUPLESSE DOIGTS	1
SOUPLESSE POIGNETS	2
PLAN DE FRAPPE	4
POINT DE FRAPPE	1
SE PLACER SOUS LE BALLON	1
VISER PLAFOND	1
HAUTEUR TRAJECTOIRE	6
DONNER DU TEMPS	6
ENERGIE	1
EVALUATION	8
TÂCHE	8
Total	70

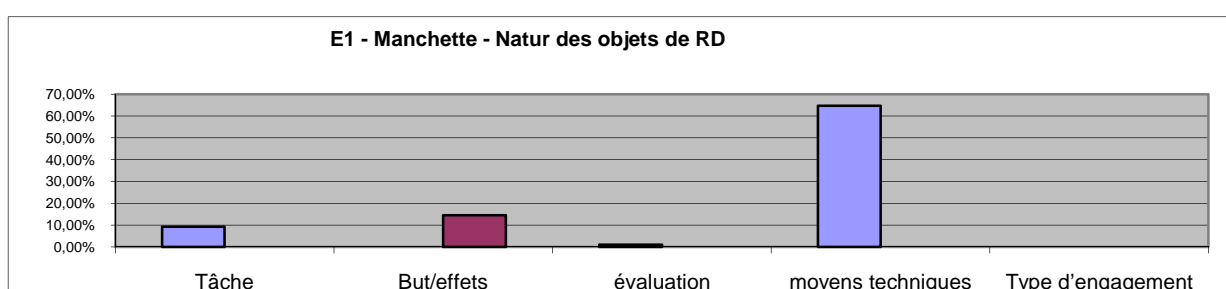
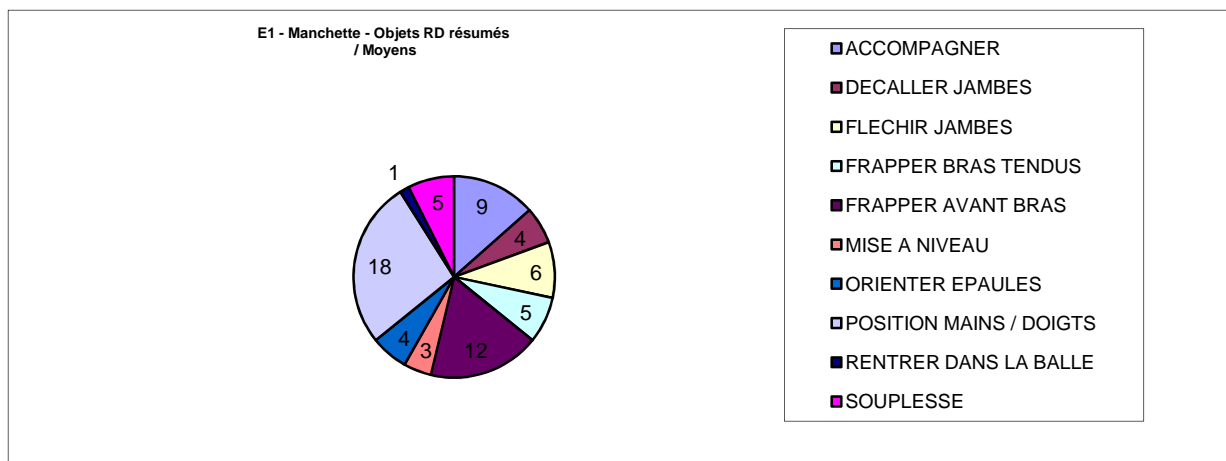


objets	Régulations
COLLER	<i>Faites des collés...</i>
	<i>Regarde, je suis à la limite du collé</i>
	<i>Si tu fais collé, c'est pas grave, ne cherche pas à frapper la balle. Tu colles et tu renvois.</i>
	<i>Si tu fais un collé, c'est pas grave.</i>
FAIRE RESSORT	<i>Grande élasticité, grand ressort au niveau des bras, des épaules, des doigts.</i>
	<i>Et je fais un ressort, vas y, fais un contrôle au dessus de ta tête. Joue toute seule... Non toute seule...</i>
	<i>Et tu fais ressort, ok ?</i>
SOUPLESSE	<i>Souple...</i>
SOUPLESSE BRAS	<i>Souple au niveau des épaules, des bras.</i>
SOUPLESSE DES BRAS	<i>Vous avez les bras raides, soyez souple..</i>
SOUPLESSE DOIGTS	<i>Avec beaucoup de souplesse dans les doigts Lucie...</i>
SOUPLESSE POIGNETS	<i>Plus grandes souplesse des poignets, tu as les doigts tous raides.</i>
	<i>Très souples, les poignets, vas y</i>
UTILISER BOUT DES DOIGTS	<i>C'est pas avec la paume, c'est avec le bout des doigts</i>
	<i>Prends la balle au bout des doigts,</i>
	<i>Prends la balle sur le bout des doigts</i>
	<i>Prends le ballon au bout des doigts...</i>

2.3.2.3.Enseignement de la manchette

Le travail spécifique de cette habileté concerne la tâche 1 de la séance 2 et la tâche 1' de la séance 3.

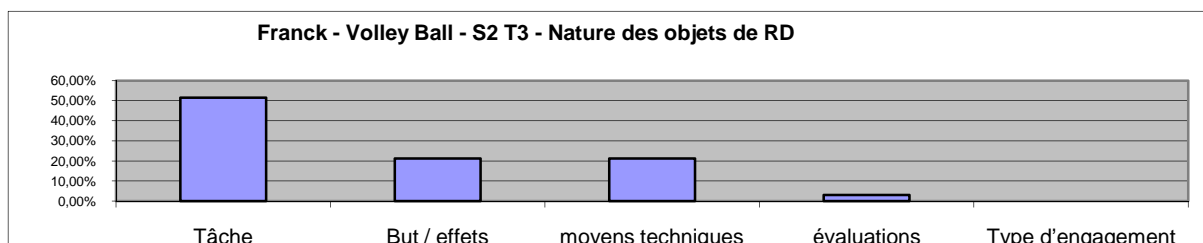
FRANCK Manchettes Objets de RD	
ACCOMPAGNER	9
BRAS TENDUS	5
DECALLER JAMBES	4
DONNER DU TEMPS	5
EVALUATION	5
FLECHIR JAMBES	5
FRAPPER AVANT BRAS	12
HAUTEUR TRAJECTOIRE	9
MISE A NIVEAU	2
ONGLES DES POUCES DANS SOL	10
ORIENTATION EPAULES	4
POSITION MAINS/DOIGTS	8
RENTREZ DANS LA BALLE	1
SE PLACER SOUS LE BALLON	1
SOUPLESSE	3
SOUPLESSE JAMBES	2
TÂCHE	10
TENDRE BRAS	3
Total	96



2.3.2.4. Tâches à caractère stratégique

Tâche 4, séance 2.

Objets RD : FRANCK Volley T4S2		Tâche 24
BUT	7	
REGLEMENT	6	
TÂCHE	2	
DISPOSITIF	4	
PRECISION ENVOI	5	
CHOIX STRATEGIQUES	3	
EVALUATION	2	
ORIENTATION EPAULES	1	
PRIVILEGIER FRAPPE HAUTE	2	
SOUPLESSE DES BRAS	1	
Total	33	



Séance 3, Tâches 2.

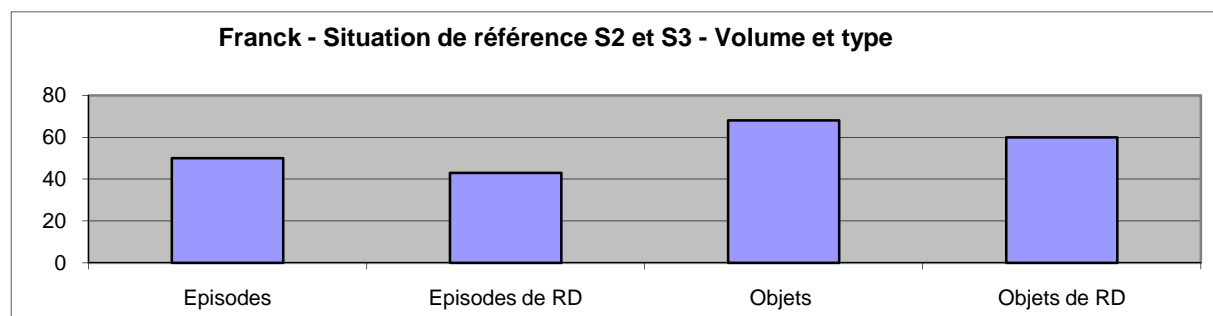
Lors de cette séquence, les deux groupes de la classe sont séparés et réalisent chacun une tâche particulière. Les groupes 1 et 2 sont confrontés à une tâche de réception/renvoi à deux. Les groupes 3 et 4 réalisent des réceptions sans renvois (cf 2.2). La tâche évolue à deux reprises suite aux consignes initiales. Elle dure 30 minutes.

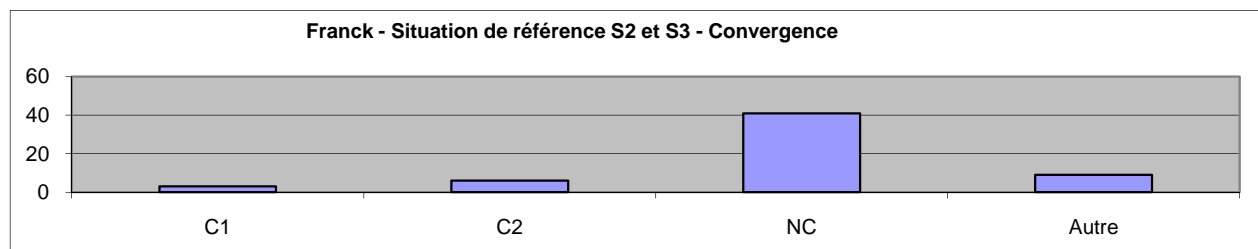
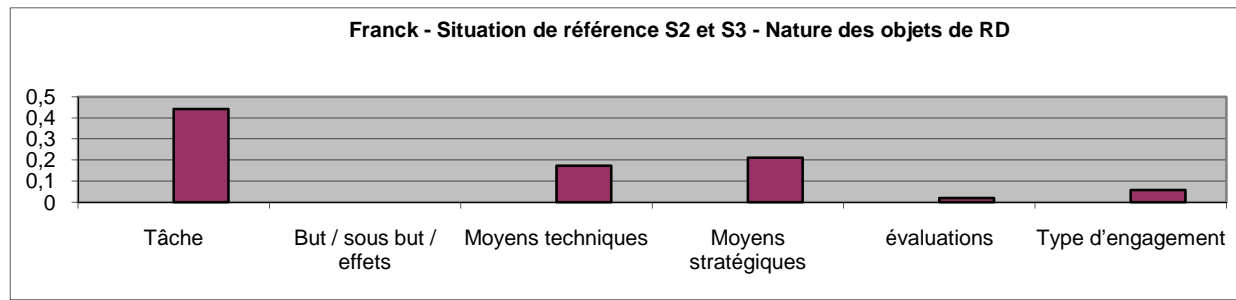
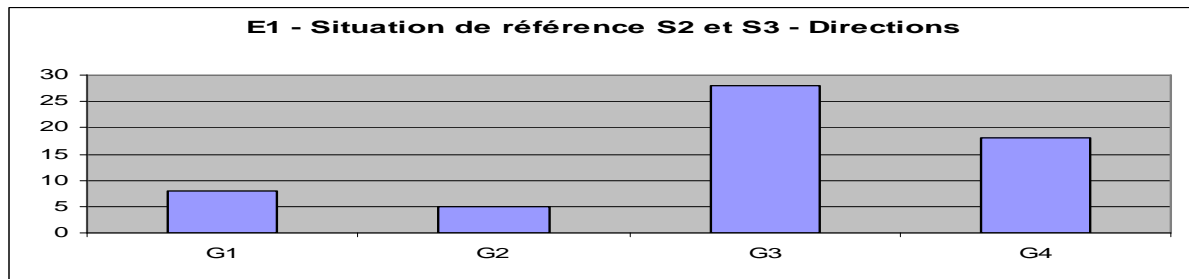
FRANCK. Volley. S2T2. Objets pour G3-4	AUTRE	RD	
DEMANDE RESULTAT	5		
DISPOSITIF		1	
FLECHIR JAMBES			
HAUTEUR TRAJECTOIRE		5	
MODIF TÂCHE	5		
PLAN FRAPPE		1	
POINT DE FRAPPE		1	
POSITION POUCES		3	
QUALITE ENVOI		3	
SOUPLESSE		1	
TERMINE ?	2		
Total	10	16	27

FRANCK. Volley. S2T2'. Objets pour G1-2	AUTRE	RD	
DEMANDE RESULTAT	1		
MODIF TÂCHE	2		
TÂCHE/ENVOI		1	
Total	3	1	4

2.3.2.5. Situation de référence

Tâche : Les élèves sont placés en quatre contre quatre ou en trois contre trois. Le temps total consacré à cette situation est d'environ quarante minutes effectives.





2.4. TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN

JMB1...: pourquoi as-tu accepté cette collaboration ?

F1. : écoute, c'était un petit challenge personnel... Déjà, c'était pour t'aider. C'est vrai que,...à mon avis, il n'y a pas assez de chercheur en....toute discipline confondue, que ce soit l'EPS ou les autres. Quand on a des chercheurs, comme ça, qui sont intéressés par la pratique... Moi, je ne me suis pas posé de questions trop longtemps. Et en même temps, je savais pas trop ce que tu faisais. Je me suis dit : est-ce qu'il baisse les de voir un petit peu entre ce que moi je voudrais est ce que les élèves construisent, est-ce qu'il y avait des différences... Et après, j'ai eu un doute par rapport à la régulation... Et voilà, c'était un petit challenge personnel. Je me suis dit : tiens, je vais aider Jean-Marie et voir un petit peu si ça peut apporter les choses. À mon avis, se remettre en question, c'est la meilleure façon de progresser. Je pense que le fait de faire cet entretien, de voir certaines images, ça peut m'apporter des choses. Le fait de réfléchir sur ma pratique déjà, ça m'a apporté des choses. Je me suis bien rendu compte qu'à des moments donnés, j'étais un peu à la rue quoi...

JMB2. : et tu me disais que la caméra, le micro avait un peu changé tes façons de faire....

F2 : Heu..... Surtout au début. Ça a changé quand même des choses dans le sens où... Si tu veux... En EPS, je pense plus qu'ailleurs, on régule les choses très rapidement et, il me semble,... Enfin, moi c'est ma pratique... J'improvise. J'ai dans ma tête beaucoup de situations

<p>Par rapport aux activités. Beaucoup de situations d'échauffement, beaucoup de situations de régulation par rapport aux attitudes que je vois etc. Et quand je suis tout seul, sans caméra sans rien eh bien je vais dire : là, cette situation elle est vraiment adaptée à ce que je voudrais obtenir et hop, je la balance, même si je l'ai pas écrit sur ma séance. Et là, le fait d'être avec une caméra, je me suis cantonné à ce que j'avais écrit, à ce que je voulais faire au départ. Donc, je n'ai pas joué mon jeu... Traditionnel on va dire. D'habitude j'improvise beaucoup plus.</p>
<p>JMB3. : pourtant, en ce qui me concerne, les fiches étaient à remplir après chaque séance...</p>
<p>F3. : tout à fait. Mais, malgré tout, si tu veux,... J'ai plus pris ça comme une inspection... Bon, avec un cadre que je me suis forcé à suivre bêtement certes, mais je me suis forcé à tenir ce cadre que j'avais écrit au départ, même si j'avais à écrire des séances après. J'ai essayé de suivre ce cadre alors que d'habitude, je suis beaucoup plus sur de l'improvisation... J'ai un fil conducteur et si je ne le suis pas, si je passe carrément à travers, c'est pas grave. Si je vois un truc intéressant, je balance une situation que j'avais dans un coin de la tête mais que je n'avais pas forcément écrite. Donc là, je me suis senti un peu enfermer dans ce système... Un peu comme un jeune prof. Je me suis enfermé... Enfin... Ça m'a pas vraiment dérangé je veux dire mais je sais pas si c'est vraiment révélateur de ma pratique. Je suis pas certain.</p>
<p>JMB4. : peut-être qu'en escalade, c'est un peu différent, parce que tu n'as pas varié les situations... C'est peut-être plus révélateur de ta pratique...</p>
<p>F4 : même pas parce là si tu veux, c'était la fin du cycle et si tu veux... Moi je connais pas vraiment l'escalade... Je l'ai pratiqué, mais en tant qu'enseignant... Je l'ai jamais enseigné. Et bon... J'écoute un peu ce que disent les anciens... Ils font beaucoup de situations en début de cycle et sur les fins de cycle, il faut que les élèves connaissent leurs voies... Qu'ils vont choisir pour le Bac. Dans la séance, c'était de grimper en tête avec de la régulation mais... Moi j'étais frustré. En tant que prof, tu es frustré parce que il y a peu de régulations. Les gamins ils prennent leurs cordes, ils prennent leurs dégaines, ils prennent leur mousqueton, ils prennent leur baudrier et... Les élèves, ils viennent me voir : « est-ce que la dégaine je l'ai bien mise... »... Si tu veux, c'est plus une régulation technique... Houai... Technique au niveau du matériel... Au niveau du positionnement,... J'étais frustré.</p>
<p>JMB5. : Je m'intéresse à l'intervention... De ce point de vue, qu'elle est ton rôle en tant qu'enseignant ?... À quoi tu sers ? En quoi les élèves en besoin de toi ?</p>
<p>F5 :...</p>
<p>JMB6. : les élèves partent dans la situation...</p>
<p>F6 : si tu veux, quand tu donnes une tâche, les gamins la comprennent tous différemment. En fonction de la compréhension des élèves, soit tu dois apporter des régulations parce que tes consignes étaient pas suffisamment claires ou même si elles étaient claires... Les gamins n'ont pas tout compris... Ce que tu attendais de leur part... Par rapport à... Ça peut être très simple... Ça peut être un comptage de points ou autres, un positionnement, un placement etc.</p>
<p>JMB7. : donc, ça sert à redéfinir la tâche avec eux...</p>
<p>F7 : exactement.</p>
<p>JMB8. : et, mettons qu'il y a des contenus.</p>
<p>F8. :Ben.. Après c'est...Houai... Après c'est peut-être plus limitatif à la technique, à la gestuelle...</p>
<p>JMB9 : pourquoi tu me dis : « limitatif » ?</p>

E9 : parce que je suis pas tec... J'aime pas parler technique. De... De ne pas parler de technique en est-ce. Je ne suis pas prof de technique. Moi j'essaie... J'essaie si tu veux... Je ne crois pas qu'il existe une technique bonne dans telle ou telle activité. Je crois que la technique doit être adaptée à la morphologie des élèves et à la capacité de chacun. J'étais pas comme ça au début quand j'enseignais. Quand j'enseignais j'étais vraiment beaucoup plus axé sur la technique est au fur et à mesure de mon enseignement... Je crois que c'est pas la solution... Maintenant je suis plus sur l'auto construction de la technique. C'est-à-dire que je donne des situations qui essaient de mettre en difficulté les élèves et j'essaie de voir ce qui se construit derrière... Leurs techniques. Et même si c'est pas ma technique, même si... Au niveau du volley... C'est pas du tout la passe haute que je voulais avec les doigts écartés, pouces etc. Si pour eux, c'est efficace et ben, je laisse comme ça.
JMB10. : Mais, de quoi a besoin un élève pour apprendre ? Est ce qu'il apprend tout seul ?
F10 : il a besoin déjà, d'être confronté à un problème.
JMB11. : c'est la tâche qui le confrontait à un problème... Et après ?
F11 :Ben, il y a aussi les partenaires...
JMB12. : d'un point de vue de l'enseignement... Ton rôle à toi...
F12 : Heu...
JMB13 : est-ce que tu as formalisé quelque chose dans ton intervention ? Est-ce que tu as des routines... Des cadres d'intervention ?
F13 : au niveau de la parole ou au niveau de ce que je propose ?
JMB14. : plus au niveau de la parole...
F14 : non... Non, non... C'est, c'est..... C'est instinctif quoi.
JMB15 : quelles compétences il faudrait avoir pour que les régulations soient utiles aux élèves ?
F15 : toujours au niveau verbal ?
JMB16. : oui... Est-ce que tu penses que dans ce que dit l'enseignant, ce qui est quand même une grande part de l'action, est-ce que tu penses qu'il y a de la professionnalité ? Est-ce que tout se vaut ? Est-ce qu'il y a moyen de chercher une efficacité ?
F16 : Je sais pas. Pas facile hen... Tu sais, on a tous un vécu différent et... Bon, comment on dirait, la profession, c'est davantage une vocation... Pour transmettre des choses, pour parler à des élèves, c'est pas si évident que ça etc. etc... Effectivement, ce que tu dis devrait amener des transformations... Mais, est-ce que c'est toujours le cas ou pas...
JMB17. : justement, est-ce que tu éprouves des difficultés dans ton intervention ? Est-ce que des fois tu te dis : quoi que je dise, les élèves ne se transforment pas ?... Est-ce que tu sens efficace ?
F17 :... Oui et non. Je pense que dans mes Communications verbales verbales... Je pense franchement être efficace. Dans mes propositions de situations pour régler les problèmes, là, effectivement, à des moments donnés, ça va pas. Quand je cherche à faire construire quelque chose aux élèves ou quand j'essaie de me dire : tiens, en faisant ça je vais obtenir quelque chose, je pense pas que ce soit un problème de transmission verbale. Je pense pas m'écouter tout le temps parler si tu veux mais quand je parle, je suis assez à l'aise avec les élèves et puis, je pense qu'il y a des choses justes. Mais par contre, sur la mise en place de situations précises ou de corrections etc. etc.... Là peut-être, j'ai des difficultés

techniques.
JMB18. : est-ce que donner un repère technique juste à un élève, c'est garant de l'efficacité de ton intervention ?
F18: non, non Ha, de ton intervention...
JMB19. : est-ce que tu as vu le film : les randonneurs ?
F19 : non.
JMB20. : à un moment, Benoît Poolvord, le guide, explique aux randonneurs comment il faut marcher. Il explique de façon très fine les aspects biomécaniques du mouvement, les appuis, la foulée, tout ça... Ça prend deux minutes et le mec est derrière finit par se faire un croche pâte. Ce passage m'a toujours... Il est révélateur de quelque chose. Techniquement, le guide est au top... Mais, le mec derrière, il se prend les pieds. Alors, je me demande s'il suffit d'être juste techniquement en EPS pour que les élèves se transforment...
F20 : déjà, il vaut mieux être juste que faut. Tu vois ce que je veux dire...
JMB21. : oui...
F21 : quitte à dire quelque chose, autant que ce que tu dis correspond vraiment à ce que tu penses... Tu vois. Maintenant, l'intégration que l'élève va en faire, la compréhension qu'il va donner à tout ce que tu peux dire... Ça d'un élève à l'autre, ça va changer. Après, tout dépend également du nombre de critères dans tes explications. Si effectivement tu dis : mettons pieds comme ça, comme ça de, comme ça, ton genou là tac, tac... Le nombre d'informations est tel que le gamin, à un moment donné, il va essayer de penser à son pied et il va tomber. Si tu veux, il faut régler la somme d'informations, il faut choisir, cibler quoi. Malgré tout, pour finir, j'essaye moi, d'en donner le moins possible. Parce que je ne pense pas que ma technique soit bonne. Et je ne pense pas que la technique d'un joueur de haut niveau soit bonne. Je crois qu'elle n'est pas adaptée à un gamin. C'est comme si j'allais apprendre à un gamin en volley à plonger pour réceptionner un service. Si le gamin le fait, tant mieux, mais c'est pas moi qui vais lui dire. Tu vois ce que je veux dire... Donc, j'essaye d'être juste, mais dans mes propos, j'essaye de faire découvrir. Et d'autant plus au lycée, j'essaye de faire réfléchir les gamins dans l'action. Quand j'étais en collège, sixième et cinquième, j'étais plus dans l'action et quatrième troisième, j'étais plus dans....Donner des solutions trop vite. Alors qu'au lycée, peut-être que je me trompe, j'arrive en lycée, je ne sais pas... J'essaye de ne pas donner de solutions. Alors des fois, tu as vu au volley, le groupe trois, je suis complètement à la rue, à la rue. Mettez vos doigts comme ça... Je veux pas si tu veux. Mais quand tu peux plus, là, je savais plus comment faire. Donc, je donne toutes les solutions mêmes si ces solutions ne sont pas forcément très bonnes.
JMB22. : quand tu lances les élèves dans une tâche, est-ce que tu sais ce que tu vas observer ? Est-ce que tu as des routines, un ordre de priorité ?... Est-ce que tu sais ce que tu vas voir ?
F22 : non.
JMB23. : Tu y vas comme ça...
F23 : non... Enfin, tout à l'heure, tu parlais de plusieurs critères. Si tu veux, forcément, tu t'attends quelque chose.... J'attends... Un ou deux critères mais j'ai pas plein de trucs à observer si tu veux. J'ai pas plein de petits points à observer etc. En lançant telle ou telle tâche, j'espère obtenir tel ou tel résultat. Et, par rapport au résultat... Deux ou trois si tu veux. Et si une sort de ces trois résultats, là, par contre, je vais réguler par ce que ce soit, c'est parce que j'ai mal expliqué la situation...

JMB24. : tu réexpliques...
F24 : voilà.
JMB25. : est-ce qu'il n'y a pas autre chose que tu regardes ? c'est la tâche...
F25 : oui, tout de suite.
JMB26. : et après ?
F26 : si tu veux, dès que je laisse partir les élèves, je regarde si dès le début ils sont dans l'activité et quand ils sont dans l'activité, est-ce qu'ils font réellement ce que j'ai demandé. Si ils le font, ça veut dire que mes explications étaient pas si mal que ça. Après, bon, j'observe d'autres choses. Si ils ne le font pas... Donc, effectivement, la première chose que je fais, c'est de voir si ils font ce que je demande.
JMB27. : et après, est-ce que tu sens que tu as une lecture fine de la motricité ? ou alors, tu as une lecture plus globale ?
F27 : ça dépend des activités.
JMB28. : en escalade, donne-moi cinq critères que tu observes quand un élève monte en moulinette.
F28 : sur le grimpeur où l'assureur ?
JMB29. : sur le grimpeur.
F29 : déjà, s'il a bien fait son noeud d'encordement.
JMB30. : seulement sur la grimpe...
F30 : techniquement tu parles ?
JMB31. : sur la grimpe. Je ne parle pas des noeuds etc.
F31 : déjà, par rapport aux critères que je leur aurais donnés. Si, utilisation des cares internes ou externes... Au niveau de la position des pieds.
JMB32. : qu'est-ce que fait le débutant ?
F32 : soit pose le pied perpendiculairement par rapport à la paroi, soit il utilise le pied global est il met la prise en plein milieu.
JMB33. : donc, ça c'est les appuis...
F33 : après, je regarde si il y a du groupé / dégroupé, entre guillemets. C'est le vocabulaire qu'on utilise ici. En d'autres termes, c'est : est-ce qu'ils vont monter leur pieds suffisamment haut pour être à un moment donné en position groupée et pouvoir dégroupé pour aller chercher une prise plus haut. Ou, est-ce qu'ils ne montent pied que de 20 cm. Est-ce qu'ils sont en grimper plutôt en échelle ou est-ce qu'ils cherchent à monter les appuis pédestres le plus haut possible. Tu vois... Forcément, c'est implicite par rapport à ça, le passage de la suspension à l'appui. Débutant est beaucoup plus rassuré quand il est en suspension que quand il est en appui. Le fait aussi, d'aller chercher les grosses prises, le regard aussi...

JMB34. : tu as ça en tête.
F34 : j'ai ça en tête. Mais, si tu veux, c'est un peu faussé ce que j'ai en tête parce que c'est, c'est vraiment leur évaluation. Donc, j'ai été baigné là-dedans depuis septembre au lycée. Est-ce que j'aurais moi, personnellement fait comme ça ? Je sais pas. Si tu veux, -moi mes seuls critères que j'ai, en tout cas avec mes terminales, et pour les autres aussi, c'est les différents niveaux qu'on m'a donné au départ. Je connais les critères des différents niveaux. Mais critères, c'est ça. Je vais pas chercher ailleurs.
JMB35. : est-ce que les critères, ça te donne les contenus ?
F35 : a posteriori ou a priori ?
JMB36. : est-ce que d'avoir les critères ça te donne les contenus d'enseignement ?
F36 : ça m'a aidé houai.
JMB37. : mais est-ce que ça te les donne ?
F37 : non. Mais, si tu veux... Qu'est-ce qu'un contenu d'enseignement aussi ?
JMB38. : on y reviendra un peu plus tard si tu le veux bien... Je vais te parler un peu d'autonomie des élèves. Déjà, c'est quoi un élève qui apprend ? Comment on peut définir le processus d'apprentissage ?
F38 : pour moi, un élève qui essaie d'apprendre, c'est un élève qui réfléchit. Alors, c'est un peu paradoxal de dire ça parce que, en EPS (inaudible..). Dans ma tête, si tu veux, à partir du moment où un élève commence à se poser des questions, a essayé de trouver des solutions, d'abord mentales avant de les mettre en pratique... Parce que forcément entre les solutions que lui trouve mentalement et ce qu'il a essayé de mettre en place pratiquement, souvent il y a un écart. Mais, à partir du moment où je vois des élèves qui sont interrogés par rapport à ce que je leur propose... Ils essaient, ils voient que ça ne marche pas, de nouveaux ils réfléchissent ils s'arrêtent. Là je me dis qu'ils sont entrés dans un processus d'apprentissage.
JMB39. et tu le vois ça ?
F39 : oui.
JMB40. : ça se voit ?
F40 : ben, si tu veux, j'espère... Oui ça se voit, pas pour tous les élèves mais ça se voit. Quand tu as des gamins qui commencent à se parler, a m'appelé, ou il commence à se poser des questions, pour moi, ça veut dire qu'ils apprennent.
JMB41. : alors, c'est quoi un élève autonome ? Dans les apprentissages...
F41 : à partir du moment où les élèves s'interrogent, à partir du moment où les élèves s'entraident, et surtout régulent par rapport à des critères, à des observations... Ça veut dire qu'à un moment donné, ils sont un peu autonomes.
JMB42. : est-ce que ça se construit ? Est-ce que tu as un rôle là-dedans ?
F42 : je pense oui. La construction du regard critique heu....

JMB43. : est-ce que ton intervention a pour objectif de développer cette autonomie, cette construction du regard critique ?
F43 : non... Pas en lycée...
JMB44. : tu me dis, l'autonomie, c'est s'évalué et ce réguler...
F44 : oui.
JMB45. : ton intervention n'a jamais pour objectif d'inciter les élèves à s'évaluer et à se réguler ?
F45 : si... Enfin... Pas par l'intervention verbale. Les situations que je propose incitent à travailler en autonomie. C'est pas mon intervention verbale qui va faire que les élèves vont automatiquement... Prendre en charge un groupe...
JMB46. : restons sur l'élève lui-même dans son processus. Est-ce que ton intervention, à un moment donné, va l'inciter à s'auto évaluer et s'auto réguler ? Est-ce que tu la pour ambition de rendre les élèves plus autonomes ?
F46 : ...
JMB47. : quand tu questionnes par exemple.
F47 : c'est ce que j'allais dire, quand tu questionnes un élève, tu le fais réfléchir...
JMB48. : réguler en questionnement, c'est un choix ?
F48 : ...
JMB49. : tu pourrais aussi bien réguler en disant : Fais ça, non, pas ça etc.
F49 : oui oui...
JMB50. : c'est pas conscient chez toi ?
F50 : non, non, c'est ce que je te disais tout à l'heure, j'essaye de leur donné le moins solution possible. Donc heu...
JMB51. : oui, mais est-ce que tu as la volonté de les inciter prendre de la responsabilité par rapport à ce qu'ils sont en train de faire ?
F51 : je le fais pas forcément tout le temps, mais j'aimerais bien... J'ai peut-être trop l'impression que ça se fait automatiquement.
JMB52. : on va aborder la question des contenus d'enseignement. Est-ce que tu arrives à définir finement ce qu'il y a apprendre ?
F52 : non.
JMB53. : quelle est ta définition des contenus d'enseignement ? Comment tu définirais ce qu'il y a à apprendre en EPS ?

F53 :... Si tu veux, houai c'est ça, j'ai évolué. Mon mode de pensée a évolué... Si tu veux, je quitte de plus en plus la technique. Mon contenu d'enseignement s'attache beaucoup plus à de l'auto organisation heu....
JMB54. : Je voulais plutôt aborder les savoirs spécifiques... Comment définis tu ce qu'il y a apprendre on EPS ?
F54 : c'est un mode de pensée. Un état d'esprit... C'est une organisation collective, individuelle.... Pour moi, il n'y a rien de précis.
JMB55. : au niveau de la motricité ...
F55 : sur la motricité... C'est des déplacements adaptés, c'est des comportements variés, l'utilisation plus efficiente de son corps dans telle situation... Si tu veux c'es très vague. Si tu veux, il n'y a pas un contenu adapté à deux activités... Je te dis... la maîtrise de son corps dans l'espace, dans le temps... Je suis un peu en opposition par rapport à ça si tu veux en EPS. Le discours que je tiens, je suis pas sûr que ça fasse...
JMB56. : c'est quoi ton discours ?
F56 : quand tu écoutes les profs d'EPS, quand tu fais des formations, tout se base sur la technique. Une motricité adaptée à une technique, une technique adaptée à une activité. Et moi, je suis un peu en défaut par rapport à ça. Ça me plaît pas si tu veux. Moi, je suis plus sur l'apprentissage d'un déplacement, d'un type de déplacement. Un déplacement adapté... Si c'est une course, si c'est en volley, pourquoi un déplacement en bas, pourquoi un déplacement en haut, pourquoi... Un moment donné avec les problèmes de latéralité droite gauche, de coordination haut bas etc... Savoir se coordonner, se... Je suis plus là-dedans. Alors, je me suis rendu compte que j'étais en échec par rapport à ça. Par ce que c'est un concept qui est relativement flou. Et... Je ne pense pas être payé pour faire ça... Et malgré tout, moi, j'ai envie de faire ça.
JMB57. : Oui....
F57 : c'est difficile à expliquer...
JMB58. : alors, toi, est-ce que tu les définis précisément ? En volley par exemple, les coordinations, les sensations.
F58 : pas encore... Pas encore. J'essaye, j'essaye... J'ai des idées qui sont à la fois précises et vagues, mais... Pour l'instant, je suis plus dans la découverte.
JMB59. : est-ce qu'on peut être efficace dans son enseignement si on ne connaît pas les contenus d'enseignement ?
F59 : bien sûr...
JMB60. : je te pose la question...
F60 : je pense oui. Je pense, parce que, de toute manière, tu arrives toujours à produire des choses mêmes si c'est pas... Ce que tu pensais obtenir. À un moment donné, les élèves, ils construisent quand même quelque chose, malgré tout.
JMB61. : est-ce que les contenus d'enseignement émergent dans tes séances ? Est-ce qu'ils sont institutionnalisés ? Est-ce que l'enjeu d'enseignement, ça émerge pour toute la classe, pour tous les élèves ?

F61 : non, non. C'est, c'est... C'est ce que j'essaie de découvrir et que je n'ai pas encore découvert. Tu vois ? Quand tu as trois ou quatre niveaux en volley... Et si tu veux... Mon objectif, c'est pas de leur apprendre la passe haute. Si un moment donné je l'ai faits, c'est parce que j'étais en échec. J'aurais préféré travailler sur autre chose. Sur des déplacements, sur autre chose si tu veux. Mais, mais comme j'ai plus les solutions...
JMB62. : la passe haute, tu penses que c'est pas intéressant du point de vue de la motricité ?
F62 : c'est pas que c'est pas intéressant, c'est que c'est parce que j'ai envie de travailler. J'ai envie que la passe haute, il la construisent eux-mêmes...
JMB63. : mais est-ce qu'ils peuvent le faire seul ?
F63 : ils peuvent la construire.
JMB64. : mais est-ce qu'ils peuvent le faire sans toi ?
F64 : sans ma régulation ?
JMB65. : sans toi...
F65 : non, ils ne peuvent pas le faire sans moi. Il faut que j'intervienne si tu veux. Mais, c'est dans mon intervention que je suis pas efficace. C'est dans mon intervention, ou un moment donné, je suis en échec... Parce que... Parce que à un moment donné, je leur donne la solution, qui est d'ailleurs, pour moi, pas forcément une solution, mais...
JMB66. : On peut donner des repères sans que ce soit à des solutions ?
F66 : oui..... (pas convaincu)
JMB67. : est-ce que l'élève peut apprendre si il n'y a pas d'intention ? Un plan de frappe... Si il n'y a pas centré sur quelque chose, est-ce qu'il peut apprendre ?
F67 : bien sûr...
JMB68. : et, en deux heures d'EPS par semaine, est-ce que tu peux compter sur le hasard, est-ce que tu peux attendre ce qu'on appelle l' « insight » ?... Est-ce que c'est professionnel de dire : j'attends qu'ils trouvent ?
F68 : pourquoi pas. Enfin, moi, ça me dérange pas.
JMB69. : Et tu trouves que les élèves trouvent... seuls ?
F69 : non, pas souvent. Mais c'est ce que j'aimerais faire si tu veux. Et pour moi, le fait d'essayer que les gamins trouvent tout seul... Avec peut-être l'aide du hasard et des choses non intentionnelles... he bien, et je ne me considère pas comme un enseignant... Tranquille...
JMB70. : alors, on va passer aux cas particuliers. On va parler des habiletés en volley : manchettes des passes hautes. Parce que, à la fois, tu me dis que tu ne veux pas enseigner tout ça et à la fois, c'est une part significative de tes séances... Quelque part, tu as décidé de l'enseigner ?
F70 : parce que je suis en échec. J'aurais bien voulu faire autrement mais j'ai pas trouvé la solution. Ni dans les bouquins, ni dans ma réflexion personnelle. Le volley, c'est pas une activité que je maîtrise bien.

JMB71. : frappe haute. Qu'est-ce que les élèves doivent construire pour réussir une frappe haute ?
F71 : le positionnement des doigts, des bras, la souplesse, le ressort entre je reçois le ballon et je le renvoie... Si tu veux, il faut enlever cette raideur et le fait de faire un jeu de réflexes où je tape la balle, il n'y a aucune souplesse, aucune élasticité dans les bras, dans la gestuelle. Ils sont vraiment, à mon avis, pour les plus faibles, sur un problème affectif ou la force du ballon fait que : je frappe la balle... Pour éloigner le danger. Pour eux c'est un danger qui arrive et pour envoyer cet objet, pour eux le seul moyen c'est je tape, je tape...
JMB72. : qu'est-ce qu'il y a construire ?
F72 : l'anticipation ?... C'est flou... C'est pareil, c'est pas les contenus ça... Mais, ce qui m'intéresserait, c'est que les élèves arrivent à lire le plus vite possible la trajectoire du ballon pour effectivement, qu'ils se placent correctement dessous...
JMB73. : Ça veut dire quoi « correctement » ?
F73 : Ça veut dire que à un moment donné, si tu te déplaces, la balle arrive dans de bonnes conditions...
JMB74. : c'est quoi ces bonnes conditions ?
F74 : arriver au bon moment, au bon endroit...
JMB75. : si je te dis, par exemple, il y a un plan de frappe à construire... Tu es d'accord ?
F75 : oui.
JMB76. : pourquoi tu ne me le dis pas ?
F76 : parce que je trouve pas mes mots... Il faut qu'il se déplace rapidement pour se retrouver en bonne position pour que la balle arrive sur le plan frontal devant eux, pas trop derrière, pas en dessous de la ligne des épaules... Devant quoi.
JMB77. : à part le plan de frappe ?
F77 : pour moi, il y a toute l'élasticité des épaules, des bras, des doigts, des mains...
JMB78. : est-ce que le vocabulaire que tu utilises pour définir les contenus a une influence directe sur ce que tu dis aux élèves ?
F78 : ...
JMB79. : Par exemple, quand tu leur dis : « élasticité » ?
F79 : Je leur dit : « ressort ».
JMB80. : Donc, la façon dont tu définis les contenus influence directement ce que tu dis aux élèves, ton intervention ?...
F80 : oui, oui. Même si quand tu utilises un terme, c'est pas pour ça que tu l'as bien défini. Tu vois ce que veut dire ?

JMB81. : oui. Donc, la frappe haute, tu l'enseignes ?
F81 : oui.
JMB82. : est-ce que tu as eu la volonté de rendre les élèves plus autonomes dans la gestion qu'il pouvait faire de l'apprentissage de cette passe haute ?
F82 : j'ai pas eu l'impression...
JMB83. : la séance un, la consigne c'est : « se donner du temps ». Donc, c'est plutôt sur le but, sur la trajectoire. Bon, tu ne régules pas, tu observes. À la séance numéro deux, ça dure six minutes, tes consignes sont les suivantes : tu fais une démonstration partielle bras tendue et vers l'avant. Tu dis : « il faut une très grande souplesse des doigts et des poignets. C'est très souple. Ça part des épaules, des coudes, des poignets et des doigts. Si je suis raide... Là, tu démontres... Je ne contrôle pas grand-chose. Si j'ai les coudes écartés et les pousse en dessous... Tu montres... Et que je prends la balle comme ça, j'ai plus de contrôle ». Tu dis aussi : « il faut jouer le plus haut possible ». Tu fais démontrer par un groupe et tu dis : « je ne dois pas entendre de bruit, c'est souple et je termine là »... Tu démontres bras tendu au-dessus de ta tête et devant. Tu finis par dire : « les bras font un ressort. Je suis à la limite du collé ». Qu'est-ce que tu penses de ces consignes ?
F83 : personnellement ?
JMB84. : oui.
F84 : est-ce que c'est juste... Je pense que oui...
JMB85. : sur les objets que tu utilises, tu penses qu'ils sont bons ?
F85 : oui.
JMB86. : la première séance, tu avais observé... Et là, tu donnes à tout le monde les mêmes repères... Quel que soit leur niveau ils partent tous avec les mêmes trucs...
F86 : oui, parce que pour moi, c'était plus une situation d'échauffement. Mais, tout en lançant cette situation d'échauffement j'avais quand même derrière l'intention qu'ils la fassent dès le départ correctement... Enfin, comme je pensais... Par rapport à un geste juste.
JMB87. : mais, Mélanie et Mathieu, ils n'ont pas les mêmes choses à construire ?
F87 : la différence... Tu as vu la différence ?... À quel niveau se fait la différence ? Je crois qu'elle se fait... Il y a deux choses : il y a l'affectif... Et puis, il y a le problème de déplacement quoi. Les garçons se déplacent très rapidement. Mélanie se déplace très lentement voire pas du tout. Elle attend que la balle arrive sur elle.
JMB88. : quand la balle arrive sur elle, elle réussit ?
F88 : non. Pas tout le temps...Pas souvent.
JMB89. : avec quelle intentionnalité tu penses que les filles des terrains quatre et cinq partent une fois que tu as fini tes consignes ? Les bras écartés et les pouces en dessous , l'élasticité, finir les bras tendus, ne pas faire de bruit...
F89 : il y avait beaucoup d'informations...

JMB90. : Tu as dit : la passe haute c'est ça, ça, ça.
F90 : Voilà. J'ai pas fait de sélection dans les critères...
JMB91. : à ton avis, ils étaient centrés sur quoi ?
F91 : ils étaient centrés sur : ne pas perdre la balle. Sur le plan moteur il n'y avait pas d'intention, je pense... Je joue quoi.
JMB92. : et alors... Pouces en bas... Pourquoi tu donnes se repères ? En bas par rapport à quoi ?
F92 : par rapport au ballon...
JMB93. : ton intention, c'était de dire : mettez vos pouces sous le ballon ?
F93 : je disais que les doigts, il fallait qu'ils soient écartés. Que les pouces ne soient pas parallèles par rapport aux doigts.
JMB94. : pourquoi ?
F94 : si tu veux, à un moment donné, la balle elle par derrière. Si tu veux, par rapport aux poignets, c'est pas pareil.....
JMB95. : alors, tes régulations. Tu as dit quatre fois : pouces en dessous.
F95 : parce que pour moi c'est important ça. Pour moi, ça équilibre. Ça équilibre tout le système. Ça part des pousses quoi ça part des doigts.
JMB96. : est-ce que tu grande les élèves ont utilisé ce repère ?
F96 :... Pour certains je pense. Il y en a qui ont fait.
JMB97. : tu as vu des transformations de ce point de vue ?
F97 : non... Transformation positive ou négative d'ailleurs... Il y en a, forcer à mettre le pouce dessous, c'est pas évident. Bon, Virginie elle mettait le pouce en dessous, c'était pas efficace.
JMB98. : A un moment donné, tu t'arrêtes vers une élève. Tu lui dis : « tu entends le bruit que tu fais ? Écarte tes doigts. Prends la balle avec le bout des doigts et c'est un ressort. Si tu colles un peu, c'est pas grave. »
F98 : c'est marrant que je ne l'ai pas dit plus de fois. Parce que « faites des collés », « si vous faites des collés, c'est pas grave », je dis assez souvent.
JMB99. : après ton intervention, j'ai vu une vraie transformation de l'élève. Elles sont passées de : je fais ce que je sais faire à une transformation nette notamment sur l'amorti. Ma question c'est : pourquoi pas elle tu lui dis ça (et ça semble efficace), alors qu'aux autres, tu ne dis rien de tel, y compris à celles qui sont en grande difficulté ?
F99 : si tu veux, là, pour moi, c'est une situation d'échauffement. Donc, je voulais mettre en activité toute la classe sur un même thème, sur un même sujet...
JMB100. : si c'est un échauffement, on arrête. Si tu n'avais pas l'intention d'apprentissage..

F100 : si, tu peux avoir des intentions d'apprentissage dans un échauffement... J'avais des intentions d'apprentissage, mais je considérais ça comme un échauffement.
JMB101. : Un échauffement. Et donc ?
F101 : Je recherche malgré tout l'efficacité. Mais, si tu veux, pour moi, il y a vraiment apprentissage quand il y a du jeu quoi... Quand il y a du deux contre deux, quand il y a des situations précises heu... Là, c'était du un avec un... Pour moi, il y a apprentissage tout de même.
JMB102. : pour toi, l'apprentissage d'habileté technique, dans des situations prévues pour ça, ça n'est pas essentiel ?
F102 : si, ça fait partie des apprentissages mais... Mais... Il ne faut pas y rester longtemps. Pour moi, l'apprentissage des habiletés, c'est pendant le jeu. Il faut qu'il y ait confrontation. S'il n'y a pas confrontation, si tu perds l'essence du jeu, si tu perds l'idée d'opposition collective...
JMB103. : il faut des moyens pour entrer dans l'opposition.
F103 : tu peux les acquérir dans l'opposition les moyens... Moi je pense qu'il ne faut pas décontextualiser. Et quand il n'y a pas de rapport de forces, c'est pour moi, c'est considéré comme un échauffement.
JMB104. : O.K., ce que je veux dire c'est : est-ce que pour cette gamine, tu es allé à l'essentiel alors que pour les autres, tu n'as pas fait de choix ?
F104 : l'essentiel pour elle n'est pas l'essentiel pour les autres... Les garçons je n'avais rien à leur apporter. Ils ont une maîtrise de déplacement, ils en maîtrisent de la passe haute, ils ne font pas trop de bruit. Pour moi les pouces sont placés correctement... Par rapport à des filles comme Mélanie ou comme elle, où ça, c'était pas construit. Même dans l'échauffement, elle n'arrivait pas faire l'échauffement... Donc là je suis venu, et j'ai régulé. J'étais plus intéressé par les filles que par les garçons qui maîtrisaient.
105JMB. : moi, ce que j'ai vu, et encore une fois ce n'est qu'un avis, c'est que ce que tu pouvais dire lors de tes régulations, pour ces élèves, avait peu d'impact... Qu'en penses-tu ?
F105 : c'est pour ça que j'aime pas trop faire ça. Et, si tu veux, avec des élèves comme ça, je me sens un peu en difficulté... J'aimerais bien les mettre directement dans du jeu ces filles, en deux contre deux ans un contre un... Mais là, peut-être que j'aurais agi différemment si tu n'as pas été là. Là, je me suis senti obliger mais heu... Si tu veux, le je me suis dit : il faut quand même que un moment donné, je fasse des Communications verbales individuelles... Que je corrige... Et c'est pas mon habitude.
JMB106. : tu n'as pas l'habitude de faire ça ?
F106 : je le fais... Je le fais quand je suis vraiment dépassé mais au bout de deux séances, je ne le fais pas. Je les mets dans du jeu.....
JMB107. : et tu attends qu'il se passe quelque chose.
F107 : j'attends qu'il se passe quelque chose. Si tu veux, j'aime bien que les filles viennent me voir et me disent : Monsieur, on n'y arrive pas.... ha ! Qu'est-ce des tu n'arrives pas à faire ?... Là, je crois que j'ai eu qu'une seule élève qui est venue me voir en me disant : Monsieur je n'y arrive pas.
JMB108. : peut-être que tu as aussi voulu montrer des choses que tu voudrais faire mais sur lesquelles tu es en difficulté...

F108 : bien sûr... Mais c'est sûr.
JMB109. : bon, certaines élèves se sont faites mal aux doigts pendant trois séances. Qu'est-ce qu'elles auraient dû construire en priorité pour ne pas se faire mal ?
F109 :... En manchette ?
JMB110. : non, en frappe haute.
F110 :....
JMB111. : tu n'as pas vu qu'elles se faisaient mal ?
F111 : Ben... non.... Mais si je l'avais vu, je leur aurais dit de coller le ballon... Si les filles m'avaient dit : j'ai mal aux doigts... J'aurais fait ça.
JMB112. : donc, tu n'as pas vu qu'elles se faisaient mal ?
F112 : non.
JMB113. : Est-ce que quelque part, tu n'as pas nié leur activité ?
F113 : oui... Je te dis oui.
JMB114. : pourquoi ?
F114 : parce que... J'avais plus de solutions... Si tu veux, j'avais plus de solution sur le fait que les filles ni arrivaient pas. Et là, toutes les compétences les connaissances que j'ai sur le volley-ball... Eh bien, j'étais dépassé....
JMB115. : Si tu le veux bien, on passe à la manchette. Je voudrais à nouveau parler des contenus d'enseignement.
F115 : on va parler du plan technique déjà...
JMB116. : on est dans la technique.
F116 : c'est, c'est... Donc, pieds décalés.
JMB117. : décalés comment ?
F117 : un pied devant, un pied derrière...
JMB118. : lequel devant, lequel derrière ?
F118 :...Comment on veut...
JMB119. : c'est au choix ?
F119 : oui...
JMB120. : tu es sûr de ça ?

F120 : en général... Si tu es droitier... Moi, je mets la jambe gauche devant.
JMB121. : et les pieds sur la même ligne ?
F121 :
JMB122. : alors, pourquoi tu me dis : pieds décalés ?
F122 : parce que, c'est comme ça que je me sens bien moi...
JMB123. : et donc, le reste...
F123 : les jambes fléchies, les bras sont...
JMB124 : Reprends le cadre de tout à l'heure si ça t'aide...
F124 : le plan de frappe.
JMB125. : Oui...
F125 : devant, au niveau du bassin... Entre les jambes.... la position des mains... L'ouverture...
JMB126. : pour moi, ce qu'il y a notamment à construire, c'est une surface de frappe la plus large possible et l'orientation de cette surface de frappe en fonction de la trajectoire reçue et de la trajectoire en voulue. C'est aussi le dosage de l'énergie transmise au ballon, la Adr de la force.
F126 : je suis d'accord... Mais si tu veux, tu utilises des termes que tu connais.
JMB127. : oui, mais c'est ça qu'il y a construire.
F127 : mais pour moi, c'est la même chose... Mais j'arrive pas le dire...
JMB128. : est-ce que tu es déjà mis devant une feuille pour écrire ce qu'il y a construire ?
F128 : non... Non parce que pour moi c'est implicite...
JMB129. : Est-ce que ça a des conséquences à ton avis ?
F129 : si j'avais balancé tout ça sur un papier, ou si j'avait explicité, j'aurais peut-être été plus précis dans mes régulations... Peut-être... Tu vois ce que je veux dire ?
JMB130. : oui... Revenons à la séance un. Il y a au moins 5-6 élèves qui se font mal. Pourquoi elles se font mal ?
F130 :, Elle frappe comme ça. Et donc, elles tapent sur l'os. Elles n'orientent pas...
JMB131. : mais, est-ce que un moment donné, tu leur as dit d'orienter cette surface de frappe ?
F131 : non... Je leur est pas dit.
JMB132. : non, ce que tu leur as dit c'est...

F132 : de mettre un pull...
JMB133. : oui, et les tu leur as dit : mettez-les pouces comme ça... Et là elles t'ont dit : « aïe, ça me fait mal »...
F133 : tout à fait... Bien sûr... Je suis d'accord... C'est pas ce que je veux faire... Mais, malgré tout je le fais.
JMB134. : les consignes, c'était : « on ne croise pas les doigts, mains dans mains, pouce sur pouce, on fléchit les jambes, les pouces regardent vers le sol. ».
F134 : les ongles oui. Les ongles sont dirigés vers le sol...
JMB135. : « n'avez jamais les bras fléchis, j'oriente mes épaules vers mon partenaire. »
F135 : voilà...
JMB136. : on a parlé de l'histoire des pouces... J'aimerais revenir sur le repère : fléchir les jambes. Tu peux centrer les élèves sur : fléchir les jambes ?
F136 : non, non, pour moi si tu veux, c'est une information.... Pour moi c'est une info quoi. Avant qu'ils me posent la question : Monsieur, est-ce que je suis trop raide... Machin ? Je leurs donne l'info. C'est pas du tout un contenu ça.
JMB137. : est-ce que ce que tu dis lors des consignes, ça n'est pas finalement décisif par rapport à ce que les élèves vont faire après, notamment quand tu n'es pas là ?
F137 : je donne trop d'informations...
JMB138. : je me mets à la place de des élèves...
F138 : le fait de leur dire : fais la plus grande surface de frappe... Tu crois que ça aurait fonctionné ?
JMB139. : mais, je veux dire... Quel choix tu fais-toi ? Est-ce que là il y a un choix à faire où tout se vaut ?
F139 : non, pas tout se vaut. Il y a des choix à faire.
JMB140. : est-ce que tu les as faits ces choix ?
F140 : non... J'ai donné toutes les infos.
JMB141. : les régulations, une fois de plus, sont cohérentes par rapport à tes consignes. Et, tu manipules... Elle te dise : aïe mais tu continues... Tu sembles vraiment centrer sur les pouces, et la forme du geste.
F141 : oui... Et ça, et ça, c'est.....
JMB142. : d'où ça vient ? par ce que, au début de notre entretien, tu me dis : je ne veux pas faire de technicisme.
F142 : et oui... Parce que, parce que... Tu sais, il y a plusieurs paramètres. Il y avait le paramètre, le fait que tu sois là... Alors que je pense que je les aurais certainement mis en jeu... Est-ce que j'aurais réellement travaillé la manchette ? Pas sûr. Parce que la manchette pour moi...

C'est vraiment pas une priorité...
JMB143. : ça ne fait pas partie des contenus prioritaires ?
F143 : non... Non parce que si tu veux, le problème c'est... La manchette, c'est uniquement une question de service. À partir du moment où il y a service fort, il est peut-être préférable de savoir faire manchette. Mais la, comme j'ai interdit de faire des services forts... Il y a pas de manchette...
JMB144. : un moment donné, tu as fait travailler les élèves les moins bons sur la réception manchette et un travail de relais... Tu fais évoluer la situation à trois reprises... La première situation, consiste à réceptionner et à envoyer une balle en cloche en zone avant. Tu expliques la tâche aux élèves, tu pars vers le groupe des meilleurs, et tu reviens au bout de cinq minutes... Tu reviens, et tu leur dis : quel est votre pourcentage de réussite ? Il y a celles qui de dise : 10 % ou 20 % et celles qui de disent 80 %. Tu fais évoluer la situation et tu repars. Tu reviens est à nouveau tu leur demandes leur pourcentage de réussite. Même topos, certaines de disent 10 % et d'autres 80 %. Tu passes à la situation suivante... Qu'est-ce qui se passe là ?
F144 : non mais là, tu as compris... Un moment donné, tu sais à qui tu t'adresses. 80 %, je savais que c'était pas possible.
JMB145. : tu sais que c'est pas possible et tu fais le choix de complexité la situation...
F145 : oui par ce que le fait de faire évoluer la situation, j'ai pas eu l'impression de la faire évoluer en difficulté. J'ai fait évoluer pour garder la motivation. J'ai pas eu l'impression de complexité la tâche, de les mettre plus en difficulté. Au niveau pouvoir moteurs, ça ne demandait rien de plus.
JMB146. : mais est-ce que les contenus d'enseignement étaient adaptés ?
F146 : Pas sûr... Si il y avait 10 % de réussite, c'est que c'était pas adapté. C'est vrai qu'il y a le problème des contenus enseignement. Si tu n'as pas quelqu'un qui t'aide par rapport à ça dans les activités où tu es moins bien... Je veux dire, moi, prendre des bouquins, ça m'intéresse pas forcément. Construire des contenus... Parce que des contenus tu peux en avoir des milliers... Le choix des contenus, c'est... C'est super difficile. Et est-ce que en STAPS on nous apprend vraiment à faire des choix de contenus... Déjà à identifier les contenus ? Donc, bon, c'est un peu le problème quand même. Et moi, j'étais à Lyon en STAPS... J'étais bien... Mais malgré tout, j'ai eu très peu d'informations par rapport à ces contenus... Très très peu d'informations. Alors, on parlait de la formation, j'étais en formation volley avec (...) du STAPS de Dijon qui nous parlait des contenus... Et par rapport au discours qu'on a tous les de là, c'était pas tout à fait ça... Elle donnait des contenus qu'étaient pas des contenus. Tu vois ce que je veux dire ? Et c'est un problème...
JMB147. : Sans doute... Alors, les matchs. À la première séance, tu fais du deux contre deux. Tu observes... Peux tu me donner tes observables ?
F147 : qualité et précision de la passe haute, qualité et précision de la manchette. Type de jeu. Ca c'est par rapport aux conduites du tableau des textes officiels. Niveau 1,2 et trois. Un : est-ce que c'est un jeu construit, est-ce que c'est un jeu de renvoi direct. Si il est construit oui, mais est-ce que c'est un jeu de construction hasardeux. Est-ce que c'est un jeu construit avec des positions définies au départ. Est-ce que c'est avec du soutien, du relais. Je te trace les grandes lignes... Le jeu de renvoi direct, le jeu de relais hasardeux et le jeu de relais construit et volontaire. Donc, moi j'ai observé ça. J'ai marqué 1,2 ou trois.
JMB148. : qu'est-ce que tu as vu ? Tu t'en souviens ?
F148 : là, il n'y avait aucun niveau...

JMB149. : tu as fait une montante descendante, donc tu avais des niveaux de performance à la fois...
F149 : oui...
JMB150. : alors, au terrain numéro un....
F150 : j'ai vu des intentions... De jeu. J'ai vu que les élèves cherchaient à marquer le point.
JMB151. : oui... Mais comment ils faisaient ?
F151 : avec mes critères ?
JMB152. Oui
F152 : la passe haute ils avaient. Pas la manchette. Enfin, ils ne l'utilisaient pratiquement pas... Ils utilisaient prioritairement la passe haute. Heu.... Ils utilisaient heu.... À bon escient un joueur proche du filet. Ils ne faisaient que pas que du renvoi direct. À un moment donné, quand il fallait construire, ils le faisaient. Ça, on va dire que c'est plutôt les terrains numéro un et deux.
JMB153. : alors, moi je vais te dire ce que j'ai vu et ce que j'ai vérifié avec la vidéo. Au terrain numéro un, parfois en effet la construction du point est réussie en deux ou trois touches de balle. Les réceptions restent difficiles. Il y a beaucoup d'échec. Ils privilégient très nettement le renvoi direct. De plus, ils mettent peu en danger les adversaires. Au niveau de l'intentionnalité, leur truc c'est plutôt de renvoyer le ballon. Et, d'un autre côté, ils sont très peu souvent orientés face au filet pour renvoyer. Dès qu'on passe au terrain deux, le renvoi direct est fortement privilégié.
F153 : quelle que soit la distance par rapport au filet.
JMB154. : c'est du renvoi direct.... C'est pas exactement ce que tu m'as dit tout de suite.
F154 : pour moi, un terrain, c'est un filet. Donc il y a deux terrains par filet...
JMB155. : Ça veut dire que tu as encore plus surévalué leur niveau ?
F155 : peut-être...
JMB156. : deuxième séance... Tu fais du quatre contre quatre pour les terrains un et deux et du trois contre trois pour le reste. Pourquoi ? Il y a des contenus différents selon les formes de pratique ?
F156 : le choix ne s'est pas fait par rapport aux contenus.... Les textes officiels te parlent de 4 contre quatre... Pour l'évaluation en seconde... J'ai fait quatre contre quatre tout en sachant que ça allait leur poser des difficultés. Et après, je me suis dit que peut-être pour les niveaux inférieurs, le trois contre trois ira mieux...
JMB157. : alors, quels contenus sont en jeu dans le 4 contre 4 et dans le trois contre trois ?
F157 :non. Ça, j'ai pas réfléchi...
JMB158. : alors, séance deux, tu fais des matchs suite à un travail de passes hautes et de manchettes. Tu ne donnes pas de consignes pour le match. Tes régulations portent sur le règlement.
F158 : Il n'y a eu que ça ?

JMB159. : A 95%.
F159 : Je voulais pas leur donner des solutions. Je voulais qu'ils jouent.
JMB160. : le fait que tu doives rappeler qu'il faut compter les points, ça traduit quoi ?
F160 : ça traduit un désintérêt... Pour certains élèves...
JMB161. : et pour les autres ?
F161 : ils étaient plus dans le plaisir que dans gain du match finalement... Leur problème c'était pas de gagner ou perdre c'était de se faire plaisir. Non ?
JMB162. : je ne sais pas... Je te demande. Donc, tu voulais qu'ils jouent...
F162 : j'ai pas donné de consignes ? Il n'y avait pas des zones à atteindre ?
JMB163. : non.
F163 : tu es sûr ?
JMB164. : oui.
F164 : je croyais que j'avais mis à règlement en place. Attaque forte : trois point. Un attaque placée : deux points.
JMB165. : c'était pour guider leurs intentions ?
F165 : oui.
JMB166. : et qu'est-ce que tu as vu ? Tu as vu les intentions qui échangeaient ?
F166 : je pense...
JMB167. : tu penses ou tu en es sûr ?
F167 : je pense qu'ils ont fait mais pas forcément de manière intentionnelle. Ils étaient dans l'intention, mais pas tout le temps. En fonction de la qualité du jeu... Si la réception était bonne, elle arrivait sur un joueur en zone avant qui arrivait à bien la remettre au milieu. Les mecs comme Fabien arrivaient pour taper fort. Il y avait des intentions de marquer en frappant fort depuis la zone avant, de finir, de créer la rupture. Et ça, je l'ai vu. Mais par contre, je l'ai pas vu tout le temps.
JMB168. : tu les mets en 4-4 par rapport à l'évaluation... Il n'y a pas de contenus spécifiques aux quatre contre quatre ?
F168 : non.
JMB169. : bon, à la troisième séance, tu reprends le trois contre trois avec les filles...
F169 : oui...
JMB170. : tu espères quoi ?

F170 : pas grand-chose à part liée plus de motivation, plus de déplacement...
JMB171. : tu crois qu'il peut se passer quelque chose ?
F171 : oui... Je suis pas sûr qu'elles vont rester en échec... Je pense que malgré tout, c'est pas de l'échec à 100 % si tu veux. C'est pas tout négatif... À mon avis un moment donné, si il y a une étincelle... Il y aura une étincelle si tu veux... Eh bien je préfère que l'étincelle ça arrive en trois contre trois quand un contre un. Pour moi, quand un contre un tu perds l'essence du jeu.
JMB172. : je vais te montrer à la vidéo les élèves les plus en difficulté lors de la troisième séance.
F172 : ...
JMB173. : on sent une potentialité quelque part... Il y a des filles qui renvoient...
F173 : oui, pour certaines oui. Alors, j'ai pas fait évoluer leur potentiel. Enfin, j'ai pas eu l'impression d'être en réussite totale... Sur les habiletés en tout cas. Maintenant, sur l'intention de jeu, j'espère avoir fait avancer les choses.
JMB174. : justement, sur les intentions de jeu, les contenus stratégiques... À quel moment ils apparaissent dans tes séances ? Et avant tout, est-ce que tu peux me les définir ?
F174 : pour le niveau un et deux, l'intention, c'était quand même de jouer dans l'espace avant. Utiliser un joueur qui se trouve dans l'espace avant pour ensuite avancer et pouvoir viser une zone précise pour mettre en difficulté l'adversaire et ne pas seulement faire un renvoi...
JMB175. : là, tu me donnes des observables... Des buts et des sous buts... Qu'est-ce qu'il y a à construire pour les atteindre ?
F175 : ...
JMB176. : lors des trois séances, tu as donné peu voir pas du tout de consignes en relation avec ces contenus d'enseignement... Pourquoi ?
F176 : je voulais leur faire découvrir qu'à un moment donné... Puisque j'obligeais le service en zone arrière... Que de l'arrière, on n'avait aucune possibilité de marquer le point. Ou très peu en tout cas, et que cela relève plus du hasard...
JMB177. : donc tu voulais qu'ils découvrent ça à travers les contraintes de la tâche.
F177 : voilà...
JMB178. : et donc tu n'as pas donné de consignes et tu n'as pas régulé... Parce que il n'y a pas de régulation sur les intentions stratégiques...
F178 : J'ai pas régulé ? J'ai pas fait des questionnements ? « Est-ce que vous avez des joueurs zone avant ? Est-ce que ça sera quelque chose de joueur en zone avant ? Comment vous vous placez ? ». J'ai pas dit ça ? Il me semblait quand même avoir fait... Moi, je ne voulais pas donner de solutions. Dire : mettez un joueur en zone avant et jouez dessus. Je leur dis : vous recevez la balle en zone arrière et vous devez marquer le point. Maintenant, vous faites ce que vous voulez.
JMB179. : c'est vrai qu'il y a eu quelques régulations du genre : « parlez-vous ». Tu dis aussi : « c'était

pas à toi de la jouer. ».
F179 : je voulais vraiment leur faire construire. Je voulais qu'à un moment donné... Et là... Je pense avoir un peu réussi... Pas pour tout le monde... Mais heu... À un moment donné, je voulais qu'ils utilisent l'espace avant. Donc, j'obligeais le service long.
JMB180. : tu voulais qu'ils renvoient depuis la zone avant.
F180 : oui.
JMB181. : et, est-ce que par un moment donné tu les as centrés sur ce critère ? Tu as dit : mon exigence c'est que les renvois se fassent depuis la zone avant ? Tu as jamais dit ça et tu n'as jamais régulé sur cet objet ?
F181 : non... Non, c'était implicite... Par la tâche...
JMB182. : et eux, ils s'évaluaient par rapport à quoi ?
F182 : par rapport aux résultats.
JMB183. : et sur les moyens ?
F183 : rien. Aucun.
JMB184. : on passe à l'escalade.
F184 : aller.
JMB185. : on va aller vite. Je te ferai des remarques, tu me diras ce que tu en penses... Alors, je vais te dire ce que tu as fait la séance numéro un. Les consignes c'est : choix de la main de mousquetonage en fonction de la configuration des prises, poser les dégaines de l'extérieur vers l'intérieur et faire un maximum de voies. Bon, tu veux guider l'intentionnalité des élèves ?
F185 : Oui.
JMB186. : Tes régulations : par rapport aux choix de la main de mousquetonage : zéro.
F186 : j'ai rien dit là-dessus ?...
JMB187. : j'en suis sûr. Les poses des dizaines de l'extérieur vers l'intérieur, c'est pareil, zéro régulation. Et, faire un maximum de voies...
F187 : là c'était plus pour moi une intention de quantité de travail.
JMB188. : si je te dis qu'un grand nombre d'élèves ont fait maximum deux ou trois voies... Tu me crois ?
F188 : oui.
JMB189. : tu n'es pas revenu sur cette exigence... Parce que pour apprendre, il faut faire un grand nombre de voies...
F189 : non, je ne suis pas revenu... Je les ai pas incités, poussée... « Levez vous du tapis... ».

JMB190. : tes régulations, parce que tu as régulé : tu as régulé sur la façon de placer mousqueton dans les dégaines. Et ça, tu le fais de groupe en groupe. Le moment du mousquetonage : « mousquetonne plus tôt » etc... Et, la façon d'enlever les mousquetons lors de la descente. Ça, c'est tes régulations.
F190 : j'ai fait l'apprentissage aussi pour un groupe du monté en tête.
JMB191. : oui, mais je te parle de tes régulations, de ce que tu as dit. Donc, il y a peu de relation entre des consignes et tes régulations... Est-ce que ça veut dire qu'ils le faisaient ? Ou est-ce que ça veut dire que tu as oublié tes consignes lors de ton intervention ?
F191 : ...
JMB192. : pourquoi tu as donné ces consignes ?
F192 : je pense que j'étais centré dessus mais les élèves le faisaient.
JMB193. : ils choisissaient toujours la bonne main pour mousquetonner ?
F193 : non... Si tu veux, ça m'étonne que j'ai pas fait pas de régulation. J'ai l'habitude de regarder ça. Donc soit je l'ai pas vu, soit ils ont bien fait. Parce que je me force le faire.
JMB194. : sur le moment du mousquetonage, lors des trois séances, à aucun moment tu n'as donné la consigne. Ça va apparaître dans tes régulations.
F194 : je l'ai pas dit lors de bilan ?
JMB195. : tu as dit des choses dans les bilans mais les bilans ne sont pas les consignes... À la séance numéro deux, tes consignes sont beaucoup sur le mousquetonage. Pas le moment du mousquetonage mais la technique de mousquetonage. Tu parles aussi de la nécessité du groupé dégroupé et du passage de la suspension à l'appui. C'est ça tes consignes. Les régulations sont 90 % sur le mousquetonage : le moment du mousquetonage, la technique du mousquetonage. 5 % sur l'assurage...
F195 : et rien sur le groupe est dégroupé...
JMB196. : le reste porte sur du guidage sur le mur des élèves qui grimpent. C'est du genre : « pousse » ou « prends cette prise ».... En tout cas, ce que je remarque, c'est que sur la motricité, tes régulations c'est ça : monte ta jambe, prend cette prise... C'est du guidage de ce qu'il faut faire. À la fin, tu fais un bilan sur le mousquetonage. À la séance trois, tes consignes portent sur le mousquetonage et tu redonnes brièvement les critères de maîtrise : « il faut grouper et dégrouper, vous pensez bien à appui -suspension... ». Tes régulations portent sur le mousquetonage et sur le guidage de la grimpe sous forme de prescription.
F196 : je vais te dire pourquoi...
JMB197. : le bilan, c'est : beaucoup de régulations sur le mousquetonage et le reste, c'est beaucoup du guidage sur le mur. Je vais te dire le bilan que j'ai fait et on va voir ce qu'on peut en dire. Je te demande de réagir là-dessus. La première chose, c'est que dans ton intervention, alors qu'on est proche de l'évaluation du bac, tu n'incites jamais les élèves à s'auto-évaluer ou à se co-évaluer par rapport aux critères d'évaluation.
F197 : parce qu'ils le font.
JMB198. : Ils le font....

F198. : pas tous... Mais un moment donné, tu voyais bien les élèves qui se parlaient, surtout sur la voie numéro sept... « Mousquetonne de plus tôt, prend que les bleus, monte ta jambe... ». Tu vois ce que je veux dire ? Tu as pas entendu ça ?
JMB199. : à gauche... Le groupe surtout où il y a le costaud...
F199 : voilà, si tu veux le groupe où il y a Seb... Peut-être que je généralise à l'ensemble de la classe... ils étaient sur : je te donne des conseils pour réussir...
JMB200. : des conseils sur la grimpe en effet, sur le choix des prises... Mais, j'en reviens à mes moutons... Tu n'incites jamais les élèves à s'auto évaluer par rapport aux critères du Bac.
F200 : c'est vrai. c'est parce j'ai pas insister là-dessus quoi... Et j'aurais sans doute du leur demander de s'auto évaluée...
JMB201. : A ton avis qu'est-ce qui se passe quand tu n'es pas là ?
F201 : ils grimpent... Ils grimpent, ils font leur job... Mais sans régulations de la part des assureurs ni de leur pas à eux. Ils grimpent. Et ils descendent. Alors, dans tout ça, je pense quand même qu'il y a l'intention... J'ai tellement insisté sur le groupé et dégroupé et sur le passage de la suspension à l'appui avec l'utilisation des cares internes cares externe...
JMB202. : quand tu as insisté là-dessus ?
F202 : au début des séances... Je parle de ça. Je reconnais que par rapport à ça, je fais pas de régulations... Mais, j'ai tellement insisté depuis 10 séances, que pour moi c'est intégré.
JMB203. : c'est pas dans ton objectif que les élèves s'auto évaluent...
F203 : non... c'est quand même des terminales ES. Ce sont des gamins qui réfléchissent pas mal... Est-ce que le fait de ne pas faire de co évaluation avec un partenaire, ça veut dire qu'il ne s'auto évalue pas ?..... est-ce que intérieurement ils ne le font pas d'eux même ? En plus, je suis sûr que les assureurs voient des choses. Quand j'ai dit à Nesrine : tu as vu que Hanane est tombée... Elle n'a dit : houai houai, la dégainé est retournée. Mais, elle ne va pas dire à Hanane : ta dégainé est retournée.
JMB204. : les critères d'évaluation de la maîtrise au bac son absents de tes régulations
F : tout à fait.
JMB205. : pourquoi à to avis ?
F505 :....
JMB206. : on est à trois puis deux séances de l'évaluation...
F206 : parce que je crois que ils le font.
JMB207. : donc, tu laisses faire ?
F207 : oui... À la fois je pense, et j'en suis sûr. Il y a du groupé-dégroupé, il y a du care interne, care externe, et il y a de la suspension à l'appui.
JMB208. : d'accord... Et donc, quand tu régules sur la grimpe, tu régules en disant à l'élève ce qu'il doit

faire, qu'elle prise il doit prendre etc... Est-ce qu'il n'y a pas d'autres façons de réguler ? Tu vois un élève en difficulté dans une voix... Est-ce que c'est pas la que les contenus doivent apparaître ?
F208 : si...
JMB209. : Pourquoi ils ne sont pas là ?
F209 : parce que mes contenus ne sont pas des vrais contenus. Mes contenus sont des critères de maîtrise alors qu'il ne devrait pas être des critères de maîtrise.
JMB210. : tu vois un élève en échec sur une voix... Jamais tu ne vas dire : là, ton problème c'est le chargé par exemple et la question du transfert du poids du corps sur l'appui... Jamais tu ne vas dire : tu es en voûte, pose le pied en pointe pour pouvoir pousser... Jamais tu ne vas dire : tu n'as pas fait le bon choix dans la configuration des prises... Jamais tu ne vas dire : tu échoues parce qu'eux tu n'es pas en extension complète... Jamais tu ne vas dire : ton centre de gravité être loin du mur... Jamais tu ne dis ce genre de choses...
F210. : si.
JMB211. : non
F211 : mais je l'ai pas dit.
JMB212. : En effet...
F212 : j'ai pas dit un moment donné sur la neuf : rapproche ton bassin de la voie ?
JMB213. : et je ne dis pas que tu ne l'as pas dit, mais, si tu la dis, c'est noyé dans le reste... Tu ne vas jamais dire à un élève : quel passage de bloque ? Quelle est la difficulté ? Qu'est-ce que tu dois construire pour réussir ? Je peux donner un repère, essaye cinq fois de suite... Tu ne le fais jamais ça ?
F213 : si.
JMB214. : mais pas là ?
F214 : non, pas là. En début de cycle, je les faisais grimper... Chronomètre et...
JMB215. : si proche du bac, les contenus, ça ne devrait pas être que le mousquetonage...
F215 : oui mais c'est parce que... Parce que...
JMB216. : tu penses qu'ils savent s'auto évaluer, qu'ils savent où ils en sont, qu'ils connaissent leur niveau...
F216 : je pense oui. Je pense que si tu leur demandes leur note, il te donne la note.
JMB.217 : je comprends ce que tu veux dire, et à la fois, est-ce que ça m'aide à apprendre de savoir que je ne fais pas le groupé dégroupé ? On parlait du groupe de Sébastien... Clairement, il faisait le groupé dégroupé sur la voie pour montrer qu'il faisait du groupé dégroupé. Il faisait de la gym...
F217 : oui, mais c'est ce qu'on leur demande... C'est ça le problème. Ils faisaient même pas de la gym, ils faisaient de l'artistique.

JMB218. : tu crois que ses élèves, si ils se trouvent face à une difficulté, ils sont capables de dire : ça, j'ai pas construit ?
F218 : non. Mais, si tu veux... Par rapport à ce que tu dis... Je suis d'accord. Mais moi, j'ai pas de pouvoir par rapport à ça. À ce que d'une part, c'est une activité que je ne maîtrise pas vraiment, je dois leur reconnaître et d'autre part, je suis enfermé dans un cadre. Si tu veux, on a dit : l'évaluation bac c'est ça. Tu fais ça. Donc on m'a dit : les critères c'est ça.
JMB219. : Les critères, c'est pas les contenus ?
F219 : non. Mais pour moi si. Là, pour moi, les critères étaient totalement les contenus. Voilà pourquoi les régulations tournaient essentiellement autour du mousquetonage.
JMB220. : je repense à quelque chose. Tu me dis que des élèves de savent s'autoévaluer... Un moment donné, un élève est venu te voir devant la caméra. Il te dit : au niveau de la maîtrise... Si j'ai cinq en performance, est-ce que je peux avoir dix sur 10 en maîtrise ? Tu lui dis : non, ces rares d'avoir 10/10 en maîtrise... Il dit : ha bon, alors, je peux avoir, admettons, six en maîtrise... Tu lui dis : oui... Tu peux avoir six en maîtrise... Bon, quelque part, pour moi, ça traduit que : s'évaluer, je suis pas sûr,... et quelque part, les contenus, je suis pas sûr...
F220 : oui, oui, c'est vrai.
JMB221. : tu aurais pu lors de ces séances dire à un élève, puis à un autre, vas-y, je t'évalue comme au bac....
F221 : mais, je devais le faire. Je leur ai dit, si vous voulez que je vous fasse une simulation pour le bac, on doit faire une simulation d'évaluation. J'étais prêt à prendre leur fiche et allez évaluer. Mais, et c'est là où j'ai eu certainement tord, j'attendais que ça vienne deux. Et c'est jamais venu. Même la dernière séance, si tu veux, c'est pas venu. Je pensais que ça allait venir. Je leur ai dit : attention aujourd'hui, je peux vous noter. Il n'en a pas un qui est venu avec la fiche...
JMB.222 : est-ce que ton rôle en tant qu'enseignant, ce n'est pas de les obliger, de les inciter à s'auto évaluer, éventuellement à se faire évaluer... En tout cas, à les inciter à se situer ?
F222 : si...
JMB223. : est-ce que les élèves en général, le font seul ?
F223 : ça dépend du niveau des classes, ça dépend des niveaux... Les terminales ES, je pense sincèrement que certains l'ont fait.
JMB224. : moi, mon interrogation, c'est : est-ce que ce n'est pas plus facile de réguler sur le mousquetonage que de régulier sur la motricité ? Est-ce que quelque part, tu ne bottes pas en touche ?
F224 : tu n'es pas loin de la vérité je pense... À un moment donné, quand j'entends X parler en UNSS, c'est : « tu prends la prise bleue, après la bleue tu pars sur la droite pour prendre la verte... ». Si tu veux, on sent que lui il l'a fait la voie.
JMB225. : tu connais les voies ? Tu sais où sont les difficultés ?
F225 : non. J'ai repéré grossièrement... Là, il y a un transfert à effectuer...

JMB226. : X. quand tu le vois agir, il est sur les contenus ?
F226 : non... Non.
JMB227. : parce que l'escalade, c'est faire un choix de trajet... Tu ne régules jamais sur ce choix. Pas non plus sur les postures, les équilibres, le sens des prises...
F227 : non. Si tu veux, mon repère, c'était l'évaluation. Et pour moi, ce qu'on évalue, c'est pas de l'escalade... Moi, je l'ai dis à X.. Pour moi, une évaluation au bac, ça serait : tu travailles sept voies en tête et le jour du bac : tirage au sort. Ils font de la gym les gamins ! Si tu veux, il n'y a pas de recherche d'équipe. C'est X. qui a proposé ça. Il n'est pas complètement satisfait de ce qu'il a fait. Moi, on m'a dit, tu arrives, tu fais ça. Si tu veux, j'avais pas de contenus en escalade. Mais contenus c'était mes critères d'évaluation et toute mon intervention va tourner autour de ça. Même mes situations d'apprentissage. Mais malgré tout je crois que les élèves apprennent quand même, malgré tout.
JMB228. : si j'avais un bilan à faire de ce que j'ai vu, pour terminer, si tu es d'accord, c'est que... Tu ne prends pas vraiment garde à : est-ce que mes élèves sont dans un processus d'apprentissage.
F228 : Houai..... Je suis d'accord... Et j'ai pas un gros recule sur ma pratique. Ni sur la pratique des élèves. J'ai pas un très gros recule si tu veux.
JMB229. : et aussi, quelque part, tu as du mal à t'extraire de la forme du geste pour enseigner. Malgré que tu veuilles t'extirper de ça.
F229 : dans certaines activités. J'ai du mal à prendre du recul dans certaines activités. À déterminer avec précision les contenus. Faudrait-il d'ailleurs savoir ce que c'est que les contenus. Parce que pour donner des contenus, il faudrait peut-être les définir au départ. Tout le monde les définit différemment...
JMB230. : qu'est-ce que tu connais comme définition des contenus ?
F230 : vulgairement, c'est : qu'est-ce que je veux faire construire aux élèves quoi...
JMB231. : oui...
F231 : ça veut tout dire et ça veut pas dire grand-chose. Qu'est-ce que tu veux réellement construire aux élèves heu.... ? C'est quand même une bonne base...
JMB232. : c'est sûr que personne ne pourra dire le contraire...
F232 : je me mets à l'abri en disant ça... Pour moi les contenus, c'est pas moteur.
JMB233. : pour toi, les contenus d'enseignement de l'EPS, ça ne concerne pas la motricité ?
F233 : ça devrait peut-être... Enfin, il n'y a pas que ça.
JMB234. : c'est quoi alors ?
F234 : si tu veux, c'est bizarre... C'est plus sur les intentions, c'est plus sur des transformations de réflexion. C'est plus par rapport à de l'autoévaluation...
235 . JMB. : si ils n'apprennent pas, ce n'est pas grave ?
F235 : ils apprennent forcément.... à partir du moment où tu réfléchis...Mais, nous en tant que prof

d'EPS, est-ce que quelqu'un au-dessus a des contenus d'enseignement pour nous ? On a des contenus d'enseignement pour les élèves, mais est-ce que quelqu'un a des contenus d'enseignement pour nous ? Est-ce qu'on a les billes ?... Là, cet entretien, c'est super intéressant... C'est de l'autoévaluation et de la coévaluation... Mais, si t'étais pas venu... Qui l'aurait fait cette coévaluation ? Personne ne l'aurait fait... C'est pas les inspecteurs quand ils viennent... Ils ne savent même pas ce que c'est qu'un contenu d'enseignement... Ils ne parlent pas de ça eux... Ils ne sont pas sur un truc comme ça, pas du tout.
JMB236. : sans doute la formation est-elle encore insuffisante ?
F236 : mais moi, je suis en demande par rapport à ça. Parce que les seules choses que je trouve, c'est sur Internet. Je fais beaucoup de recherche sur Internet....
JMB237. : c'est sûr qu'on n'apprend pas seul.
F237 : on n'apprend pas seul...
JMB238. : En tout cas, merci beaucoup, j'arrête l'enregistrement...

2.5. TRAITEMENT DE L'ENTRETIEN

2.5.1. Item 1

Professionnalité, organisation du travail et expérience en relation avec la régulation didactique (item 1)	
Organisation du travail et recherche d'efficacité ; Formalisations ; Expériences de régulations et évolutions des pratiques.	
F2 : Heu..... Surtout au début. Ça a changé quand même des choses dans le sens où... Si tu veux... En EPS, je pense plus qu'ailleurs, on régule les choses très rapidement et, il me semble.... Enfin, moi c'est ma pratique... J'improvise. J'ai dans ma tête beaucoup de situations Par rapport aux activités. Beaucoup de situations d'échauffement, beaucoup de situations de régulation par rapport aux attitudes que je vois etc. Et quand je suis tout seul, sans caméra sans rien eh bien je vais dire : là, cette situation elle est vraiment adaptée à ce que je voudrais obtenir et hop, je la balance, même si je l'ai pas écrit sur ma séance. Et là, le fait d'être avec une caméra, je me suis cantonné à ce que j'avais écrit, à ce que je voulais faire au départ. Donc, je n'ai pas joué mon jeu... Traditionnel on va dire. D'habitude j'improvise beaucoup plus.	2. Enseignement qui tend à faire évoluer ou varier les tâches en fonction des réponses des élèves.
F3. : tout à fait. Mais, malgré tout, si tu veux,... J'ai plus pris ça comme une inspection... Bon, avec un cadre que je me suis forcé à suivre bêtement certes, mais je me suis forcé à tenir ce cadre que j'avais écrit au départ, même si j'avais à écrire des séances après. J'ai essayé de suivre ce cadre alors que d'habitude, je suis beaucoup plus sur de l'improvisation... J'ai un fil conducteur et si je ne le suis pas, si je passe carrément à travers, c'est pas grave. Si je vois un truc intéressant, je balance une situation que j'avais dans un coin de la tête mais que je n'avais pas forcément écrite. Donc là, je me suis senti un peu enfermer dans ce système... Un peu comme un jeune prof. Je me suis enfermé... Enfin... Ça m'a pas vraiment dérangé je veux dire mais je sais pas si c'est vraiment révélateur de ma pratique. Je suis pas certain.	3. S'est « enfermé » dans ses préparations de cours. A l'habitude de plus improviser en fonction des réponses des élèves.
F6 : si tu veux, quand tu donnes une tâche, les gamins la comprennent tous différemment. En fonction de la compréhension des élèves, soit tu dois apporter des régulations parce que tes consignes étaient pas suffisamment claires ou même si elles étaient claires... Les gamins n'ont pas tout	6. Régule généralement lorsque les élèves n'ont pas compris la tâche ou pour apporter des conseils techniques

<p>compris... Ce que tu attendais de leur part... Par rapport à.. Ça peut être très simple... Ça peut être un comptage de points ou autres, un positionnement, un placement etc.</p>	
<p>F14 : non... Non, non... C'est, c'est..... C'est instinctif quoi.</p>	<p>14. Les régulations langagières sont décrites comme « instinctives ». Elles ne sont pas anticipées, formalisées.</p>
<p>F16 : Je sais pas. Pas facile hen... Tu sais, on a tous un vécu différent et... Bon, comment on dirait, la profession, c'est davantage une vocation... Pour transmettre des choses, pour parler à des élèves, c'est pas si évident que ça etc. etc... Effectivement, ce que tu dis devrait amener des transformations... Mais, est-ce que c'est toujours le cas ou pas...</p>	<p>16. Témoigne d'une difficulté à ce que les communications verbales génèrent des progrès.</p>
<p>F17 ... Oui et non. Je pense que dans mes Communications verbales verbales... Je pense franchement être efficace. Dans mes propositions de situations pour régler les problèmes, là, effectivement, à des moments donnés, ça va pas. Quand je cherche à faire construire quelque chose aux élèves ou quand j'essaie de me dire : tiens, en faisant ça je vais obtenir quelque chose, je pense pas que ce soit un problème de transmission verbale. Je pense pas m'écouter tout le temps parler si tu veux mais quand je parle, je suis assez à l'aise avec les élèves et puis, je pense qu'il y a des choses justes. Mais par contre, sur la mise en place de situations précises ou de corrections etc. etc.... Là peut-être, j'ai des difficultés techniques.</p>	<p>17. A le sentiment d'avoir plus de difficulté à proposer des tâches efficaces que des régulations efficaces.</p>
<p>F21 : quitte à dire quelque chose, autant que ce que tu dis correspond vraiment à ce que tu penses... Tu vois. Maintenant, l'intégration que l'élève va en faire, la compréhension qu'il va donner à tout ce que tu peux dire... Ça d'un élève à l'autre, ça va changer. Après, tout dépend également du nombre de critères dans tes explications. Si effectivement tu dis : mettons pieds comme ça, comme ça de, comme ça, ton genou là tac, tac... Le nombre d'informations est tel que le gamin, à un moment donné, il va essayer de penser à son pied et il va tomber. Si tu veux, il faut régler la somme d'informations, il faut choisir, cibler quoi. Malgré tout, pour finir, j'essaye moi, d'en donner le moins possible. Parce que je ne pense pas que ma technique soit bonne. Et je ne pense pas que la technique d'un joueur de haut niveau soit bonne. Je crois qu'elle n'est pas adaptée à un gamin. C'est comme si j'allais apprendre à un gamin en volley à plonger pour réceptionner un service. Si le gamin le fait, tant mieux, mais c'est pas moi qui vais lui dire. Tu vois ce que je veux dire... Donc, j'essaye d'être juste, mais dans mes propos, j'essaye de faire découvrir. Et d'autant plus au lycée, j'essaye de faire réfléchir les gamins dans l'action. Quand j'étais en collège, sixième et cinquième, j'étais plus dans l'action et quatrième troisième, j'étais plus dans....Donner des solutions trop vite. Alors qu'au lycée, peut-être que je me trompe, j'arrive en lycée, je ne sais pas... J'essaye de ne pas donner de solutions. Alors des fois, tu as vu au volley, le groupe trois, je suis complètement à la rue, à la rue. Mettez vos doigts comme ça... Je veux pas si tu veux. Mais quand tu peux plus, là, je savais plus comment faire. Donc, je donne toutes les solutions mêmes si ces solutions ne sont pas forcément très bonnes.</p>	<p>21. A la volonté de réduire le guidage langagier du fait de l'impossibilité à définir une technique « juste ».</p> <p>21. A la volonté de ne pas trop guider techniquement les élèves par le langage.</p>
<p>F23 : non... Enfin, tout à l'heure, tu parlais de plusieurs critères. Si tu veux, forcément, tu t'attends quelque chose.... J'attends... Un ou deux critères mais j'ai pas plein de trucs à observer si tu veux. J'ai pas plein de petits points à observer etc.... En lançant telle ou telle tâche, j'espère obtenir tel ou tel résultat. Et, par rapport au résultat... Deux ou trois si tu veux. Et si une sort de ces trois résultats, là, par contre, je vais réguler par ce que ce soit, c'est parce que j'ai mal expliqué la situation...</p>	<p>23. Limite le nombre de critère à observer durant les tâches</p>
<p>F43 : non... Pas en lycée...</p>	<p>43. Ne cherche pas explicitement à favoriser l'autonomie des élèves dans le sens d'une capacité d'autoévaluation/régulation.</p>
<p>F65 : non, ils ne peuvent pas le faire sans moi. Il faut que j'intervienne si tu veux. Mais, c'est dans mon intervention que je suis pas efficace. C'est dans mon intervention, ou un moment donné, je suis en échec... Parce que... Parce que à un moment donné, je leur donne la solution, qui est d'ailleurs, pour moi, pas forcément une solution, mais...</p>	<p>65. Guider et réguler sont perçus comme une « solution de réchappe » quand la tâche ne permet pas à elle seule les progrès.</p>
<p>F69 : non, pas souvent. Mais c'est ce que j'aimerais faire si tu veux. Et pour moi, le fait d'essayer que les gamins trouvent tout seul... Avec peut-être l'aide du hasard et des choses non intentionnelles... he bien, et je ne me considère pas comme un enseignant... Tranquille...</p>	<p>69. Le travail d'enseignement est basé sur une recherche d'efficacité au travers de la tâche, dans lequel l'élève apprend avec le temps.</p>

F103 : tu peux les acquérir dans l'opposition les moyens... Moi je pense qu'il ne faut pas décontextualiser. Et quand il n'y a pas de rapport de forces, c'est pour moi, c'est considéré comme un échauffement.	103. Un enseignement efficace valorise les tâches proches de la situation de référence
F105 : C'est pour ça que j'aime pas trop faire ça. Et, si tu veux, avec des élèves comme ça, je me sens un peu en difficulté... J'aimerais bien les mettre directement dans du jeu ces filles, en deux contre deux ans un contre un... Mais là, peut-être que j'aurais agi différemment si tu n'as pas été là. Là, je me suis pas senti obliger mais heu... Si tu veux, le je me suis dit : il faut quand même que un moment donné, je fasse des Communications verbales individuelles... Que je corrige... Et c'est pas mon habitude.	105. Ne retient pas les régulations « techniques » comme faisant partie de ses habitudes d'enseignement.
F133 : tout à fait... Bien sûr... Je suis d'accord... C'est pas ce que je veux faire... Mais, malgré tout je le fais.	133. Un guidage techniciste s'impose à lui à son insu.
F228 : Houai..... Je suis d'accord... Et j'ai pas un gros recule sur ma pratique. Ni sur la pratique des élèves. J'ai pas un très gros recule si tu veux.	228. Indique manquer de recul, d'expérience.

2.5.2. Item 2

Item 2 : Conceptions du processus d'E/A : rôle de l'enseignant ; autonomie des élèves etc.	
F2 : Heu..... Surtout au début. Ça a changé quand même des choses dans le sens où... Si tu veux... En EPS, je pense plus qu'ailleurs, on régule les choses très rapidement et, il me semble,... Enfin, moi c'est ma pratique... J'improvise. J'ai dans ma tête beaucoup de situations	2. FRANCK fait part de ses pratiques de régulation des tâches
F6 : si tu veux, quand tu donnes une tâche, les gamins la comprennent tous différemment. En fonction de la compréhension des élèves, soit tu dois apporter des régulations parce que tes consignes étaient pas suffisamment claires ou même si elles étaient claires... Les gamins n'ont pas tout compris... Ce que tu attendais de leur part... Par rapport à... Ça peut être très simple... Ça peut être un comptage de points ou autres, un positionnement, un placement etc.	6. Les régulations permettent de pallier les problèmes de compréhension des élèves. Fonctions des régulations : réexpliquer la tâche, conseiller techniquement.
E9 : parce que je suis pas tec... J'aime pas parler technique. De... De ne pas parler de technique en est-ce. Je ne suis pas prof de technique. Moi j'essaie... J'essaie si tu veux... Je ne crois pas qu'il existe une technique bonne dans telle ou telle activité. Je crois que la technique doit être adaptée à la morphologie des élèves et à la capacité de chacun. J'étais pas comme ça au début quand j'enseignais. Quand j'enseignais j'étais vraiment beaucoup plus axé sur la technique est au fur et à mesure de mon enseignement... Je crois que c'est pas la solution... Maintenant je suis plus sur l'auto construction de la technique. C'est-à-dire que je donne des situations qui essaient de mettre en difficulté les élèves et j'essaie de voir ce qui se construit derrière... Leurs techniques. Et même si c'est pas ma technique, même si... Au niveau du volley... C'est pas du tout la passe haute que je voulais avec les doigts écartés, pouces etc... Si pour eux, c'est efficace et ben, je laisse comme ça.	9. Valorise l'auto-construction des techniques. Pour cela, utilise préférentiellement la tâche au guidage langagier.
F10 : il a besoin déjà, d'être confronté à un problème.	10. La tâche pose le problème ce qui provoque des apprentissages.
F16 : Je sais pas. Pas facile hen... Tu sais, on a tous un vécu différent et... Bon, comment on dirait, la profession, c'est davantage une vocation... Pour transmettre des choses, pour parler à des élèves, c'est pas si évident que ça ... Effectivement, ce que tu dis devrait amener des transformations... Mais, est-ce que c'est toujours le cas ou pas.	16. Emet des doutes sur l'efficacité du guidage langagier.
F21 : quitte à dire quelque chose, autant que ce que tu dis correspond vraiment à ce que tu penses... Tu vois. Maintenant, l'intégration que l'élève va en faire, la compréhension qu'il va donner à tout ce que tu peux dire... Ça d'un élève à l'autre, ça va changer. Après, tout dépend également du nombre de critères dans tes explications. Si effectivement tu dis : mettons pieds comme ça, comme ça de, comme ça, ton genou là tac, tac... Le nombre d'informations est tel que le gamin, à un moment donné, il va essayer de penser à son pied et il va tomber. Si tu veux, il faut régler la somme d'informations, il faut choisir, cibler quoi. Malgré tout, pour finir, j'essaie moi, d'en donner le moins possible. Parce que je ne pense pas que ma technique soit bonne. Et je ne pense pas que la technique d'un joueur de haut niveau soit bonne. Je crois qu'elle n'est pas adaptée à un gamin. C'est comme si j'allais apprendre à un	21. Fait remarquer que les élèves ne comprennent pas tous de la même façon le guidage verbal. Note la nécessité de régler le nombre d'informations que le guidage verbal met en jeu. 21. Essaie de guider les élèves le moins possible en terme technique, car il ne croit pas que telle ou telle technique est adaptée aux élèves.

<p>gamin en volley à plonger pour réceptionner un service. Si le gamin le fait, tant mieux, mais c'est pas moi qui vais lui dire. Tu vois ce que je veux dire... Donc, j'essaie d'être juste, mais dans mes propos, j'essaie de faire découvrir. Et d'autant plus au lycée, j'essaie de faire réfléchir les gamins dans l'action. Quand j'étais en collège, sixième et cinquième, j'étais plus dans l'action et quatrième troisième, j'étais plus dans.....Donner des solutions trop vite. Alors qu'au lycée, peut-être que je me trompe, j'arrive en lycée, je ne sais pas... J'essaie de ne pas donner de solutions. Alors des fois, tu as vu au volley, le groupe trois, je suis complètement à la rue, à la rue. Mettez vos doigts comme ça... Je veux pas si tu veux. Mais quand tu peux plus, là, je savais plus comment faire. Donc, je donne toutes les solutions mêmes si ces solutions ne sont pas forcément très bonnes.</p>	<p>21. Recherche l'auto-construction de la technique.</p> <p>21. A la volonté de faire découvrir les élèves de lycée. Ne veut pas donner de solutions.</p> <p>21. Le guidage verbal est pour lui le signe d'une défaillance de son enseignement.</p>
<p>F38 : pour moi, un élève qui essaie d'apprendre, c'est un élève qui réfléchit. Alors, c'est un peu paradoxal de dire ça parce que, en EPS (inaudible..). Dans ma tête, si tu veux, à partir du moment où un élève commence à se poser des questions, a essayé de trouver des solutions, d'abord mentales avant de les mettre en pratique... Parce que forcément entre les solutions que lui trouve mentalement et ce qu'il a essayé de mettre en place pratiquement, souvent il y a un écart. Mais, à partir du moment où je vois des élèves qui sont interrogés par rapport à ce que je leur propose... Ils essaient, ils voient que ça ne marche pas, de nouveaux ils réfléchissent ils s'arrêtent. Là je me dis qu'ils sont entrés dans un processus d'apprentissage.</p>	<p>38. Un élève qui réfléchit apprend</p> <p>38. La réflexion des élèves portent sur la recherche de solutions dans une tâche donnée, plutôt qu'une auto-régulation à partir de critères fournis par l'enseignant.</p> <p>38. Apprendre, c'est chercher et trouver des solutions.</p>
<p>F40 : ben, si tu veux, j'espère... Oui ça se voit, pas pour tous les élèves mais ça se voit. Quand tu as des gamins qui commencent à se parler, a m'appelé, ou il commence à se poser des questions, pour moi, ça veut dire qu'ils apprennent.</p>	<p>40. Les questionnements des élèves auprès de l'enseignant, les discussions entre élèves, sont des témoins de l'apprentissage.</p>
<p>F41 : à partir du moment où les élèves s'interrogent, à partir du moment où les élèves s'entraident, et surtout régulent par rapport à des critères, à des observations... Ça veut dire qu'à un moment donné, ils sont un peu autonomes.</p>	<p>41. Un élève est autonome lorsqu'il s'évalue ou lorsqu'il y a de l'entre aide.</p>
<p>F43 : non... Pas en lycée...</p>	<p>43. N'a pas pour objectif de construire cette autonomie en lycée.</p>
<p>F45 : si... Enfin... Pas par l'intervention verbale. Les situations que je propose incitent à travailler en autonomie. C'est pas mon intervention verbale qui va faire que les élèves vont automatiquement... Prendre en charge un groupe...</p>	<p>45. Les tâches ont pour objectif de provoquer des auto-évaluations.</p>
<p>F50 : non, non, c'est ce que je te disais tout à l'heure, j'essaie de leur donné le moins solution possible. Donc heu...</p>	<p>50. Essaie de guider verbalement le moins possible.</p>
<p>F51 : je le fais pas forcément tout le temps, mais j'aimerais bien... J'ai peut-être trop l'impression que ça se fait automatiquement.</p>	<p>51. Pense que la tâche entraîne directement des réflexions puis des apprentissages.</p>
<p>F60 : je pense oui. Je pense, parce que, de toute manière, tu arrives toujours à produire des choses mêmes si c'est pas... Ce que tu pensais obtenir. À un moment donné, les élèves, ils construisent quand même quelque chose, malgré tout.</p>	<p>60. Les élèves apprennent toujours (sous entendu, grâce à la tâche), même si les contenus spécifiques ne sont pas explicite pour l'enseignant et donc explicités aux élèves.</p>
<p>F62 : c'est pas que c'est pas intéressant, c'est que c'est parce que j'ai envie de travailler. J'ai envie que la passe haute, il la construisent eux-mêmes...</p>	<p>62. Vise l'auto-construction des techniques</p>
<p>F65 : non, ils ne peuvent pas le faire sans moi. Il faut que j'intervienne si tu veux. Mais, c'est dans mon intervention que je suis pas efficace. C'est dans mon intervention, ou un moment donné, je suis en échec... Parce que... Parce que à un moment donné, je leur donne la solution, qui est d'ailleurs, pour moi, pas forcément une solution, mais...</p>	<p>65. Fait par de sa difficulté à intervenir efficacement sans pour autant donner de solution. Pas d'alternatives perçue entre technicisme et non régulation.</p>
<p>F69 : non, pas souvent. Mais c'est ce que j'aimerais faire si tu veux. Et pour moi, le fait d'essayer que les gamins trouvent tout seul... Avec peut-être l'aide du hasard et des choses non intentionnelles... he bien, et je ne me considère pas comme un enseignant... Tranquille...</p>	<p>69. Il souhaite que les élèves trouvent seuls mais se dit en échec de ce point de vue.</p>
<p>F105 : c'est pour ça que j'aime pas trop faire ça. Et, si tu veux, avec des élèves comme ça, je me sens un peu en difficulté... J'aimerais bien les mettre directement dans du jeu ces filles, en deux contre deux ans un contre un... Mais là, peut-être que j'aurais agi différemment si tu n'as pas été là. Là, je me suis pas senti obliger</p>	<p>105. N'a pas l'habitude de guider et</p>

mais heu... Si tu veux, le je me suis dit : il faut quand même que un moment donné, je fasse des Communications verbales individuelles... Que je corrige... Et c'est pas mon habitude.	réguler les élèves. Ne correspond pas à son style professionnel.
F106 : je le fais... Je le fais quand je suis vraiment dépassé mais au bout de deux séances, je ne le fais pas. Je les mets dans du jeu.....	106. La régulation intervient pour pallier une inefficacité des tâches proposées aux élèves.
F107 : j'attends qu'il se passe quelque chose. Si tu veux, j'aime bien que les filles viennent me voir et me disent : Monsieur, on n'y arrive pas.... ha ! Qu'est-ce des tu n'arrives pas à faire ?... Là, je crois que j'ai eu qu'une seule élève qui est venue me voir en me disant : Monsieur je n'y arrive pas.	107. Attend que les élèves viennent le questionner.
F221 : mais, je devais le faire. Je leur ai dit, si vous voulez que je vous fasse une simulation pour le bac, on doit faire une simulation d'évaluation. J'étais prêt à prendre leur fiche et allez évaluer. Mais, et c'est là où j'ai eu certainement tord, j'attendais que ça vienne deux. Et c'est jamais venu. Même la dernière séance, si tu veux, c'est pas venu. Je pensais que ça allait venir. Je leur ai dit : attention aujourd'hui, je peux vous noter. Il n'en a pas un qui est venu avec la fiche...	221. Attend que les élèves sollicitent son évaluation.
F235 : ils apprennent forcément... à partir du moment où tu réfléchis...Mais, nous en tant que prof d'EPS, est-ce que quelqu'un au-dessus a des contenus d'enseignement pour nous ? On a des contenus d'enseignement pour les élèves, mais est-ce que quelqu'un a des contenus d'enseignement pour nous ? Est-ce qu'on a les billes ?... Là, cet entretien, c'est super intéressant... C'est de l'autoévaluation et de la coévaluation... Mais, si t'étais pas venu... Qui l'aurait fait cette coévaluation ? Personne ne l'aurait fait... C'est pas les inspecteurs quand ils viennent... Ils ne savent même pas ce que c'est qu'un contenu d'enseignement... Ils ne parlent pas de ça eux... Ils ne sont pas sur un truc comme ça, pas du tout.	235. Les élèves apprennent forcément quelque chose

2.5.3. Item 3

Item 3 : Connaissance de la matière	
F4 : même pas parce là si tu veux, c'était la fin du cycle et si tu veux... Moi je connais pas vraiment l'escalade... Je l'ai pratiqué, mais en tant qu'enseignant... Je l'ai jamais enseigné. Et bon... J'écoute un peu ce que disent les anciens... Ils font beaucoup de situations en début de cycle et sur les fins de cycle, il faut que les élèves connaissent leurs voies... Qu'ils vont choisir pour le Bac. Dans la séance, c'était de grimper en tête avec de la régulation mais... Moi j'étais frustré. En tant que prof, tu es frustré parce que il y a peu de régulations. Les gamins ils prennent leurs cordes, ils prennent leurs dégaines, ils prennent leur mousqueton, ils prennent leur baudrier et... Les élèves, ils viennent me voir : « est-ce que la dégaine je l'ai bien mise... »... Si tu veux, c'est plus une régulation technique...ouhai... Technique au niveau du matériel... Au niveau du positionnement... J'étais frustré.	4. Dit mal connaître l'escalade
F52 : non.	52. Dit avoir des difficultés à définir finement les savoirs techniques à enseigner
F58 : pas encore... Pas encore. J'essaye, j'essaye... J'ai des idées qui sont à la fois précises et vagues, mais... Pour l'instant, je suis plus dans la découverte.	58. A des difficultés à définir des savoirs non formels.
F60 : je pense oui. Je pense, parce que, de toute manière, tu arrives toujours à produire des choses mêmes si c'est pas... Ce que tu pensais obtenir. À un moment donné, les élèves, ils construisent quand même quelque chose, malgré tout.	60. Pense pouvoir être efficace même sans bien connaître les « contenus »
F71 : le positionnement des doigts, des bras, la souplesse, le ressort entre je reçois le ballon et je le renvoie... Si tu veux, il faut enlever cette raideur et le fait de faire un jeu de réflexes où je tape la balle, il n'y a aucune souplesse, aucune élasticité dans les bras, dans la gestuelle. Ils sont vraiment, à mon avis, pour les plus faibles, sur un problème affectif ou la force du ballon fait que : je frappe la balle... Pour éloigner le danger. Pour eux c'est un danger qui arrive et pour envoyer cet objet, pour eux le seul moyen c'est je tape, je tape...	71. Définitions des savoirs en volley-ball (frappe haute) centrées sur le forme, le geste.
F74 : arriver au bon moment, au bon endroit...	74. Définition générique des savoirs : « le bon moment », « le bon endroit ».

F76 : parce que je trouve pas mes mots... Il faut qu'il se déplace rapidement pour se retrouver en bonne position pour que la balle arrive sur le plan frontal devant eux, pas trop derrière, pas en dessous de la ligne des épaules... Devant quoi.	76. Se heurte au problème de la définition de savoirs déclinés
F80 : oui, oui. Même si quand tu utilises un terme, c'est pas pour ça que tu l'as bien défini. Tu vois ce que veut dire ?	80. Semble utilisé des termes sans avoir précisément défini leur sens en terme technique.
F122 : parce que, c'est comme ça que je me sens bien moi...	122. La définition des savoirs technique s'appuie ici sur l'expérience de l'enseignant en tant que pratiquant.
F127 : mais pour moi, c'est la même chose... Mais j'arrive pas le dire...	127. Se heurte à la question de la définition précise des savoirs techniques. Ces savoirs restent finalement assez implicites.
F128 : non... Non parce que pour moi c'est implicite...	128. Confirme ce caractère implicite.
F157 :.....non. Ça, j'ai pas réfléchi...	157. N'a pas « réfléchi » aux contenus spécifiques au quatre contre quatre et trois contre trois en volley-ball.
F168 : non.	168. idem 157
F218 : non. Mais, si tu veux... Par rapport à ce que tu dis... Je suis d'accord. Mais moi, j'ai pas de pouvoir par rapport à ça. À ce que d'une part, c'est une activité que je ne maîtrise pas vraiment, je dois le reconnaître et d'autre part, je suis enfermé dans un cadre. Si tu veux, on a dit : l'évaluation bac c'est ça. Tu fais ça. Donc on m'a dit : les critères c'est ça.	218. Maîtrise mal l'escalade. Est enfermé dans l'évaluation du lycée.
F224 : tu n'es pas loin de la vérité je pense... À un moment donné, quand j'entends X parler en UNSS, c'est : « tu prends la prise bleue, après la bleue tu pars sur la droite pour prendre la verte... ». Si tu veux, on sent que lui il l'a fait la voie.	224. maîtrise mieux les savoirs sécuritaires que les savoirs en lien avec les techniques de grimpe.
F227 : non. Si tu veux, mon repère, c'était l'évaluation. Et pour moi, ce qu'on évalue, c'est pas de l'escalade... Moi, je l'ai dit à X.. Pour moi, une évaluation au bac, ça serait : tu travailles sept voies en tête et le jour du bac : tirage au sort. Ils font de la gym les gamins ! Si tu veux, il n'y a pas de recherche d'équipe. C'est X. qui a proposé ça. Il n'est pas complètement satisfait de ce qu'il a fait. Moi, on m'a dit, tu arrives, tu fais ça. Si tu veux, j'avais pas de contenus en escalade. Mais contenus c'était mes critères d'évaluation et toute mon intervention va tourner autour de ça. Même mes situations d'apprentissage. Mais malgré tout je crois que les élèves apprennent quand même, malgré tout.	227. Est influencé par l'évaluation. 227. Considère que l'évaluation est mal faite.
F229 : dans certaines activités. J'ai du mal à prendre du recul dans certaines activités. À déterminer avec précision les contenus. Faudrait-il d'ailleurs savoir ce que c'est que les contenus. Parce que pour donner des contenus, il faudrait peut-être les définir au départ. Tout le monde les définit différemment...	229. A des difficultés à définir précisément les savoirs dans certaines activités.

2.5.4. Item 4

Item 4 : Connaissance de la matière et rapport aux savoirs disciplinaires	
E9 : parce que je suis pas tec... J'aime pas parler technique. De... De ne pas parler de technique en est-ce. Je ne suis pas prof de technique. Moi j'essaie... J'essaie si tu veux... Je ne crois pas qu'il existe une technique bonne dans telle ou telle activité. Je crois que la technique doit être adaptée à la morphologie des élèves et à la capacité de chacun. J'étais pas comme ça au début quand j'enseignais. Quand j'enseignais j'étais vraiment beaucoup plus axé sur la technique est au fur et à mesure de mon enseignement... Je crois que c'est pas la solution... Maintenant je suis plus sur l'auto construction de la technique. C'est-à-dire que je donne des situations qui essaient de mettre en difficulté les élèves et j'essaie de voir ce qui se construit derrière... Leurs techniques. Et même si c'est pas ma technique, même si... Au niveau du volley... C'est pas du tout la passe haute que je voulais avec les doigts écartés, pouces etc... Si	9. Rejette en partie la technique, mais surtout le guidage de type technique.

pour eux, c'est efficace et ben, je laisse comme ça.	
F53 :... Si tu veux, houai c'est ça, j'ai évolué. Mon mode de pensée a évolué... Si tu veux, je quitte de plus en plus la technique. Mon contenu d'enseignement s'attache beaucoup plus à de l'auto organisation heu...	53. Rejet de la technique, ou plutôt, valorisation de l'auto construction des techniques par les élèves
F54 : c'est un mode de pensée. Un état d'esprit... C'est une organisation collective, individuelle.... Pour moi, il n'y a rien de précis.	54. Se détourne des savoirs moteurs
F55 : sur la motricité... C'est des déplacements adaptés, c'est des comportements variés, l'utilisation plus efficace de son corps dans telle situation... Si tu veux c'est très vague. Si tu veux, il n'y a pas un contenu adapté à deux activités... Je te dis... la maîtrise de son corps dans l'espace, dans le temps... Je suis un peu en opposition par rapport à ça si tu veux en EPS. Le discours que je tiens, je suis pas sûr que ça fasse...	55. Savoirs = maîtrise corporelle dans l'espace et le temps. Mais « très vague ». 55. Se sent en opposition par rapport à ce que l'on pourrait appeler une « culture professionnelle en EPS.
F56 : quand tu écoutes les profs d'EPS, quand tu fais des formations, tout se base sur la technique. Une motricité adaptée à une technique, une technique adaptée à une activité. Et moi, je suis un peu en défaut par rapport à ça. Ça me plaît pas si tu veux. Moi, je suis plus sur l'apprentissage d'un déplacement, d'un type de déplacement. Un déplacement adapté... Si c'est une course, si c'est en volley, pourquoi un déplacement en bas, pourquoi un déplacement en haut, pourquoi... Un moment donné avec les problèmes de latéralité droite gauche, de coordination haut bas etc... Savoir se coordonner, se... Je suis plus là-dedans. Alors, je me suis rendu compte que j'étais en échec par rapport à ça. Par ce que c'est un concept qui est relativement flou. Et... Je ne pense pas être payé pour faire ça... Et malgré tout, moi, j'ai envie de faire ça.	56. Définit les savoirs techniques de façon fonctionnelle et transversale. Rejette ce qui semble lui apparaître come du technicisme. 56. Ne réussit pas à définir ou a enseigner ce type de savoir. 56. Oppose technique et motricité. Pense qu'il n'est pas payé pour développer la motricité mais enseigner des techniques qu'il assimile au technicisme.
F61 : non, non. C'est, c'est... C'est ce que j'essaye de découvrir et que je n'ai pas encore découvert. Tu vois ? Quand tu as trois ou quatre niveaux en volley... Et si tu veux... Mon objectif, c'est pas de leur apprendre la passe haute. Si un moment donné je l'ai faits, c'est parce que j'étais en échec. J'aurais préféré travailler sur autre chose. Sur des déplacements, sur autre chose si tu veux. Mais, mais comme j'ai plus les solutions...	61. Rejet de la technique comme objet spécifique d'enseignement. En arrière plan, rejet de quelque chose qui ressemblerait à du technicisme (la technique pour elle-même, décontextualisée, la technique comme norme)
F101 : Je recherche malgré tout l'efficacité. Mais, si tu veux, pour moi, il y a vraiment apprentissage quand il y a du jeu quoi... Quand il y a du deux contre deux, quand il y a des situations précises heu... Là, c'était du un avec un... Pour moi, il y a apprentissage tout de même.	101. En volley, associe apprentissage et situations de jeu. Valorise les apprentissages dans ces situations. Dévalorise le travail sur les techniques de frappe.
F102 : si, ça fait partie des apprentissages mais... Mais... Il ne faut pas y rester longtemps. Pour moi, l'apprentissage des habiletés, c'est pendant le jeu. Il faut qu'il y ait confrontation. S'il n'y a pas confrontation, si tu perds l'essence du jeu, si tu perds l'idée d'opposition collective...	102.. idem 101
F116 : c'est, c'est... Donc, pieds décalés.	116 à 123. Conception formelle des savoirs techniques.
JMB117. : décalés comment ?	
F117 : un pied devant, un pied derrière...	
JMB118. : lequel devant, lequel derrière ?	
118 :...Comment on veut...	
JMB119. : c'est au choix ?	
F119 : oui...	
JMB120. : tu es sûr de ça ?	
F120 : en général... Si tu es droitier... Moi, je mets la jambe gauche devant.	
JMB121. : et les pieds sur la même ligne ?	
F121 :.....	
JMB122. : alors, pourquoi tu me dis : pieds décalés ?	
F122 : parce que, c'est comme ça que je me sens bien moi...	

JMB123. : et donc, le reste...	
F123 : les jambes fléchies, les bras sont...	
F128 : non... Non parce que pour moi c'est implicite...	128. Les savoirs les plus fonctionnels seraient implicites. Ne sont pas formalisés.
F229 : dans certaines activités. J'ai du mal à prendre du recul dans certaines activités. À déterminer avec précision les contenus. Faudrait-il d'ailleurs savoir ce que c'est que les contenus, parce que pour donner des contenus, il faudrait peut-être les définir au départ. Tout le monde les définit différemment...	229. La définition de la notion de contenus d'enseignement est un problème pour Franck. Il ne peut se référer à une en particulier.
F234 : si tu veux, c'est bizarre... C'est plus sur les intentions, c'est plus sur des transformations de réflexion. C'est plus par rapport à de l'autoévaluation...	232. 234. Valorise l'enseignement d'attitudes face aux apprentissages (réflexion, autoévaluation) à l'enseignement des techniques motrice.

2.5.5. Item 5

Item : Autres	
JMB1...: pourquoi as-tu accepté cette collaboration ?	
<p>F1. : écoute, c'était un petit challenge personnel... Déjà, c'était pour t'aider. C'est vrai que,...à mon avis, il n'y a pas assez de chercheur en...toute discipline confondue, que ce soit l'EPS ou les autres. Quand on a des chercheurs, comme ça, qui sont intéressés par la pratique... Moi, je ne me suis pas posé de questions trop longtemps. Et en même temps, je savais pas trop ce que tu faisais. Je me suis dit : est-ce qu'il baisse les de voir un petit peu entre ce que moi je voudrais est ce que les élèves construisent, est-ce qu'il y avait des différences... Et après, j'ai eu un doute par rapport à la régulation... Et voilà, c'était un petit challenge personnel. Je me suis dit : tiens, je vais aider Jean-Marie et voir un petit peu si ça peut apporter les choses. À mon avis, se remettre en question, c'est la meilleure façon de progresser. Je pense que le fait de faire cet entretien, de voir certaines images, ça peut m'apporter des choses. Le fait de réfléchir sur ma pratique déjà, ça m'a apporté des choses. Je me suis bien rendu compte qu'à des moments donnés, j'étais un peu à la rue quoi...</p>	<p>1 Rend compte des motifs de sa collaboration : soutenir la recherche, avoir un retour, des informations sur ses pratiques.</p> <p>1 Le fait d'être en posture d'observé lui a permis de développer sa posture réflexive.</p> <p>1 Rend compte du sentiment de difficultés qu'il a ressenti.</p>
<p>F2 : Heu..... Surtout au début. Ça a changé quand même des choses dans le sens où... Si tu veux... En EPS, je pense plus qu'ailleurs, on régule les choses très rapidement et, il me semble,... Enfin, moi c'est ma pratique... J'improvise. J'ai dans ma tête beaucoup de situations Par rapport aux activités. Beaucoup de situations d'échauffement, beaucoup de situations de régulation par rapport aux attitudes que je vois etc.... Et quand je suis tout seul, sans caméra sans rien eh bien je vais dire : là, cette situation elle est vraiment adaptée à ce que je voudrais obtenir et hop, je la balance, même si je l'ai pas écrit sur ma séance. Et là, le fait d'être avec une caméra, je me suis cantonné à ce que j'avais écrit, à ce que je voulais faire au départ. Donc, je n'ai pas joué mon jeu... Traditionnel on va dire. D'habitude j'improvise beaucoup plus.</p>	2. La présence de la caméra et du chercheur a modifié sa façon d'enseignée, d'habitude davantage tournée vers la régulation par la tâche.
<p>F3. : tout à fait. Mais, malgré tout, si tu veux,... J'ai plus pris ça comme une inspection... Bon, avec un cadre que je me suis forcé à suivre bêtement certes, mais je me suis forcé à tenir ce cadre que j'avais écrit au départ, même si j'avais à écrire des séances après. J'ai essayé de suivre ce cadre alors que d'habitude, je suis beaucoup plus sur de l'improvisation... J'ai un fil conducteur et si je ne le suis pas, si je passe carrément à travers, c'est pas grave. Si je vois un truc intéressant, je balance une situation que j'avais dans un coin de la tête mais que je n'avais pas forcément écrite. Donc là, je me suis senti un peu enfermer dans ce système... Un peu comme un jeune prof. Je me</p>	3. Franck a donc moins régulé (par la tâche) qu'à son habitude. Il s'est conformé à ses préparations. Les pratiques observées ne seraient donc pas révélatrices de ses pratiques.

suis enrhumé... Enfin... Ça m'a pas vraiment dérangé je veux dire mais je sais pas si c'est vraiment révélateur de ma pratique. Je suis pas certain.	
F17 :... Oui et non. Je pense que dans mes Communications verbales verbales... Je pense franchement être efficace. Dans mes propositions de situations pour régler les problèmes, là, effectivement, à des moments donnés, ça va pas. Quand je cherche à faire construire quelque chose aux élèves ou quand j'essaie de me dire : tiens, en faisant ça je vais obtenir quelque chose, je pense pas que ce soit un problème de transmission verbale. Je pense pas m'écouter tout le temps parler si tu veux mais quand je parle, je suis assez à l'aise avec les élèves et puis, je pense qu'il y a des choses justes. Mais par contre, sur la mise en place de situations précises ou de corrections etc. etc.... Là peut-être, j'ai des difficultés techniques.	17. A le sentiment de ne pas être en difficulté sur les régulations langagière mais davantage sur la conception des tâches.
F228 : Houai..... Je suis d'accord... Et j'ai pas un gros recule sur ma pratique. Ni sur la pratique des élèves. J'ai pas un très gros recule si tu veux.	228. Indique qu'il ne se sent pas encore expérimenté. Il manque de recul sur sa pratiques et celle des élèves.
F235 : ils apprennent forcément... à partir du moment où tu réfléchis...Mais, nous en tant que prof d'EPS, est-ce que quelqu'un au-dessus a des contenus d'enseignement pour nous ? On a des contenus d'enseignement pour les élèves, mais est-ce que quelqu'un a des contenus d'enseignement pour nous ? Est-ce qu'on a les billes?... Là, cet entretien, c'est super intéressant... C'est de l'autoévaluation et de la coévaluation... Mais, si t'étais pas venu... Qui l'aurait fait cette coévaluation ? Personne ne l'aurait fait... C'est pas les inspecteurs quand ils viennent... Ils ne savent même pas ce que c'est qu'un contenu d'enseignement... Ils ne parlent pas de ça eux... Ils ne sont pas sur un truc comme ça, pas du tout.	235. fait part de ses besoins de formation et du sentiment que la formation (continue ?) n'est pas suffisante.

2.5.6. Informations spécifiques aux séances d'escalade

Item : Informations spécifiques à l'escalade	
F4 : même pas parce là si tu veux, c'était la fin du cycle et si tu veux... Moi je connais pas vraiment l'escalade... Je l'ai pratiqué, mais en tant qu'enseignant... Je l'ai jamais enseigné. Et bon... J'écoute un peu ce que disent les anciens... Ils font beaucoup de situations en début de cycle et sur les fins de cycle, il faut que les élèves connaissent leurs voies... Qu'ils vont choisir pour le Bac. Dans la séance, c'était de grimper en tête avec de la régulation mais... Moi j'étais frustré. En tant que prof, tu es frustré parce que il y a peu de régulations. Les gamins ils prennent leurs cordes, ils prennent leurs dégaines, ils prennent leur mousqueton, ils prennent leur baudrier et... Les élèves, ils viennent me voir : « est-ce que la dégainie je l'ai bien mise... »... Si tu veux, c'est plus une régulation technique...ouhai... Technique au niveau du matériel... Au niveau du positionnement,... J'étais frustré.	4. Rend compte de son inexpérience de l'enseignement de l'escalade. 4. Franck fait part d'une frustration, dont les causes sont peu explicites ici (frustration de ne pas pouvoir davantage travailler sur les techniques de grimpe et intervenir en cours par des conseils techniques ?)
F198 : pas tous... Mais un moment donné, tu voyais bien les élèves qui se parlaient, surtout sur la voie numéro sept... « Mousquetonne de plus tôt, prend que les bleus, monte ta jambe... ». Tu vois ce que je veux dire ? Tu as pas entendu ça ?	198. Selon Franck, les élèves agissent en s'évaluant par rapport aux critères du bac.
F201 : ils grimpent... Ils grimpent, ils font leur job... Mais sans régulations de la part des assureurs ni de leur pas à eux. Ils grimpent. Et ils descendent. Alors, dans tout ça, je pense quand même qu'il y a l'intention... J'ai tellement insisté sur le groupé et dégroupé et sur le passage de la suspension à l'appui avec l'utilisation des cares internes cares externe...	201. Il revient en partie sur sa première évaluation. Le fait qu'il est « insisté » en début de cycle sur certains conseils techniques lui permet de penser que certains élèves agissent avec des intentions en lien avec les critères du bac.
F206 : parce que je crois que ils le font.	206,207 Si franck ne régule pas en utilisant les critères de l'évaluation, c'est parce qu'il juge que les élèves font ce qui est demandé.
F209 : parce que mes contenus ne sont pas des vrais contenus. Mes contenus sont des critères de maîtrise alors qu'il ne devrait pas être des critères de maîtrise.	209. Franck apporte un autre éléments d'explication sur l'absence des critères du bac dans ses régulations : le fait d'utiliser des observables qui ne sont pas directement en lien avec les savoirs techniques.
F218 : non. Mais, si tu veux... Par rapport à ce que tu dis... Je suis d'accord. Mais moi, j'ai pas de pouvoir par rapport à ça. À ce que d'une	218. Ces observables (cf 209) sont issues de l'évaluation proposée par ses collègues.

part, c'est une activité que je ne maîtrise pas vraiment, je dois leur reconnaître et d'autre part, je suis enfermé dans un cadre. Si tu veux, on a dit : l'évaluation bac c'est ça. Tu fais ça. Donc on m'a dit : les critères c'est ça.	Franck s'y sent « enfermé ».
F221 : mais, je devais le faire. Je leur ai dit, si vous voulez que je vous fasse une simulation pour le bac, on doit faire une simulation d'évaluation. J'étais prêt à prendre leur fiche et allez évaluer. Mais, et c'est là où j'ai eu certainement tord, j'attendais que ça vienne deux. Et c'est jamais venu. Même la dernière séance, si tu veux, c'est pas venu. Je pensais que ça allait venir. Je leur ai dit : attention aujourd'hui, je peux vous noter. Il n'en a pas un qui est venu avec la fiche...	221. Etait dans l'attente que les élèves lui demandent d'être évalué par lui.
F224 : tu n'es pas loin de la vérité je pense... À un moment donné, quand j'entends X parler en UNSS, c'est : « tu prends la prise bleue, après la bleue tu pars sur la droite pour prendre la verte... ». Si tu veux, on sent que lui il l'a fait la voie.	224. Franck fait part de sa relative méconnaissance des savoirs techniques moteurs. Il aurait du mal à faire vivre ces savoirs en cours, notamment lors des phases de régulation.
F225 : non. J'ai repéré grossièrement... Là, il y a un transfert à effectuer...	225. Franck ne connaît pas très bien le mur même s'il a quelques points de repère.
F227 : non. Si tu veux, mon repère, c'était l'évaluation. Et pour moi, ce qu'on évalue, c'est pas de l'escalade... Moi, je l'ai dit à X.. Pour moi, une évaluation au bac, ça serait : tu travailles sept voies en tête et le jour du bac : tirage au sort. Ils font de la gym les gamins ! Si tu veux, il n'y a pas de recherche d'équipe. C'est X. qui a proposé ça. Il n'est pas complètement satisfait de ce qu'il a fait. Moi, on m'a dit, tu arrives, tu fais ça. Si tu veux, j'avais pas de contenus en escalade. Mais contenus c'était mes critères d'évaluation et toute mon intervention va tourner autour de ça. Même mes situations d'apprentissage. Mais malgré tout je crois que les élèves apprennent quand même, malgré tout.	227. Son intervention est assujetti à l'évaluation, qu'il ne trouve pas judicieuse.

2.5.7. Informations spécifiques aux séances de Volley-ball

Item : Informations spécifiques au Volley-ball	
F70 : parce que je suis en échec. J'aurais bien voulu faire autrement mais j'ai pas trouvé la solution. Ni dans les bouquins, ni dans ma réflexion personnelle. Le volley, c'est pas une activité que je maîtrise bien.	70. Aurait voulu ne pas enseigner la frappe haute comme il l'a fait. Ce serait le symptôme d'un échec.
F71 : le positionnement des doigts, des bras, la souplesse, le ressort entre je reçois le ballon et je le renvoie... Si tu veux, il faut enlever cette raideur et le fait de faire un jeu de réflexes où je tape la balle, il n'y a aucune souplesse, aucune élasticité dans les bras, dans la gestuelle. Ils sont vraiment, à mon avis, pour les plus faibles, sur un problème affectif ou la force du ballon fait que : je frappe la balle... Pour éloigner le danger. Pour eux c'est un danger qui arrive et pour envoyer cet objet, pour eux le seul moyen c'est je tape, je tape...	71. Objets proches de ceux utilisés en cours. 71. Interprète les difficultés de certains élèves en frappe haute en utilisant des hypothèses affectives (peur de se faire mal, vouloir repousser le ballon vécu comme un danger)
F76 : parce que je trouve pas mes mots... Il faut qu'il se déplace rapidement pour se retrouver en bonne position pour que la balle arrive sur le plan frontal devant eux, pas trop derrière, pas en dessous de la ligne des épaules... Devant quoi.	76. Difficulté à définir les savoirs précis en jeu dans la construction de la frappe haute.
	85. Evalue favorablement son guidage langagier pou la frappe haute.
F94 : si tu veux, à un moment donné, la balle elle par derrière. Si tu veux, par rapport aux poignets, c'est pas pareil.....	94. A du mal à justifier son guidage au niveau de la position des doigts.
F99 : si tu veux, là, pour moi, c'est une situation d'échauffement. Donc, je voulais mettre en activité toute la classe sur un même thème, sur un même sujet....	99. Dévalorise l'importance des séquences d'enseignement de la frappe haute.
F102 : si, ça fait partie des apprentissages mais... Mais... Il ne faut pas y rester longtemps. Pour moi, l'apprentissage des habiletés, c'est pendant le jeu. Il faut qu'il y ait confrontation. S'il n'y a pas confrontation, si tu perds l'essence du jeu, si tu perds l'idée d'opposition collective...	102. les apprentissages techniques devraient principalement se faire en condition de jeu.
F103 : tu peux les acquérir dans l'opposition les moyens... Moi je pense qu'il ne faut pas décontextualiser. Et quand il n'y a pas de rapport de forces, c'est	102. Idem 103

pour moi, c'est considéré comme un échauffement.	
F105 : c'est pour ça que j'aime pas trop faire ça. Et, si tu veux, avec des élèves comme ça, je me sens un peu en difficulté... J'aimerais bien les mettre directement dans du jeu ces filles, en deux contre deux ans un contre un... Mais là, peut-être que j'aurais agi différemment si tu n'as pas été là. Là, je me suis pas senti obliger mais heu... Si tu veux, le je me suis dit : il faut quand même que un moment donné, je fasse des Communications verbales individuelles... Que je corrige... Et c'est pas mon habitude.	105. Se sent en difficulté, notamment au regard du niveau de certaines filles.
F108 : bien sûr... Mais c'est sûr.	106. N'a pas l'habitude de réguler lors d'exercices techniques mais s'est senti « obligé » de le faire.
F108 : bien sûr... Mais c'est sûr.	108. Franck aurait tenter des choses qu'il ne fait pas couramment, comme pour pouvoir exposer des difficultés au chercheur.
JMB111. : tu n'as pas vu qu'elles se faisaient mal ?	111 à 114. N'a pas perçu que certaines élèves se faisaient mal en frappe haute.
F111 : Ben... non.... Mais si je l'avais vu, je leur aurais dit de coller le ballon... Si les filles m'avaient dit : j'ai mal aux doigts... J'aurais fait ça.	Il l'interprète comme le symptôme de ces difficultés professionnelles lors de ces séances.
JMB112. : donc, tu n'as pas vu qu'elles se faisaient mal ?	
F112 : non.	
JMB113. : Est-ce que quelque part, tu n'as pas nié leur activité ?	
F113 : oui... Je te dis oui.	
JMB114. : pourquoi ?	
F114 : parce que... J'avais plus de solutions... Si tu veux, j'avais plus de solution sur le fait que les filles ni arrivaient pas. Et là, toutes les compétences les connaissances que j'ai sur le volley-ball... Eh bien, j'étais dépassé....	
F116 : c'est, c'est... Donc, pieds décalés.	116 à 123 : Définis les savoirs en manchette de façon formelle.
JMB117. : décalés comment ?	
F117 : un pied devant, un pied derrière...	
JMB118. : lequel devant, lequel derrière ?	
118 :...Comment on veut...	
JMB119. : c'est au choix ?	
F119 : oui...	
JMB120. : tu es sûr de ça ?	
F120 : en général... Si tu es droitier... Moi, je mets la jambe gauche devant.	
JMB121. : et les pieds sur la même ligne ?	
F121 :.....	
JMB122. : alors, pourquoi tu me dis : pieds décalés ?	
F122 : parce que, c'est comme ça que je me sens bien moi...	
JMB123. : et donc, le reste...	
F123 : les jambes fléchies, les bras sont...	
F133 : tout à fait... Bien sûr... Je suis d'accord... C'est pas ce que je veux faire... Mais, malgré tout je le fais.	133. Le guidage techniciens qu'il met en œuvre se ferait malgré lui, contre sa

	volonté.
F142 : et oui... Parce que, parce que... Tu sais, il y a plusieurs paramètres. Il y avait le paramètre, le fait que tu sois là... Alors que je pense que je les aurais certainement mis en jeu... Est-ce que j'aurais réellement travaillé la manchette ? Pas sûr. Parce que la manchette pour moi...C'est vraiment pas une priorité...	142. Le guidage techniciste et abondant en manchette serait le fait d'un manque d'expérience ou encore d'un manque d'intérêt personnel porté à ce type de travail technique.
F144 : non mais là, tu as compris... Un moment donné, tu sais à qui tu t'adresses. 80 %, je savais que c'était pas possible.	144. N'est pas dupe des résultats donnés par les élèves faibles lors de la séance 3.
F145 : oui par ce que le fait de faire évoluer la situation, j'ai pas eu l'impression de la faire évoluer en difficulté. J'ai fait évoluer pour garder la motivation. J'ai pas eu l'impression de complexité la tâche, de les mettre plus en difficulté. Au niveau pouvoir moteurs, ça ne demandait rien de plus.	145. N'a pas l'impression d'augmenter la difficulté des tâches lors de la séance 3 (groupe faible).
F170 : pas grand-chose à part liée plus de motivation, plus de déplacement...	170. Lors de la séance trois, recherche une hausse de la motivation. Des savoirs prioritaires ne semblent pas avoir été définis de façon précise : « plus de déplacement ».
F171 : oui... Je suis pas sûr qu'elles vont rester en échec... Je pense que malgré tout, c'est pas de l'échec à 100 % si tu veux. C'est pas tout négatif... À mon avis un moment donné, si il y a une étincelle... Il y aura une étincelle si tu veux... Eh bien je préfère que l'étincelle ça arrive en trois contre trois quand un contre un. Pour moi, quand un contre un tu perds l'essence du jeu.	171. Mettre les élèves en conditions de jeu est un moyen pour provoquer des progrès par auto-adaptation.
F175 :...	175. Franck sait ce qu'il veut obtenir. Par contre, les savoirs en jeu pour l'obtenir restent implicites.

2.5.1. Analyse des discours provoqués par les passages vidéo

Le passage choisi concerne une séance de volley-ball. On y voit des élèves de niveau très faible en situation de trois contre trois. Franck reste un long moment à observer et réguler. Le but est de savoir ce qu'il ressent à ce moment.

172. J. M. B. : je vais te montrer à la vidéo les élèves les plus en difficulté lors de la troisième séance... (...)
FRANCK. : Oui... Bon, ce qui me saute aux yeux... Enfin, c'est ce que j'ai ressenti sur le moment... C'est que j'essayais de réguler mais... C'était comme si j'avais pas de prise. Alors, j'insiste mais je sens que ça m'échappe... Comment dire.... Ca m'a fait un peu ça durant les séances en général je vais te dire... Elles sont en difficulté. Ce que je peux dire ne sert pas à grand-chose même si ça ne sert pas à rien. Je vois que rien ne va. Alors, je les soutiens parce que si je pars, c'est fini... Soit elles ne veulent pas... Soit elles ne savent pas quoi faire. Quelles sont leurs intentions de jeu finalement ?... Bon, je suis débordé quoi...

Ici, Franck ressent que ses régulations ont peu d'effets. Il a des difficultés à interpréter les problèmes que rencontrent les élèves. Il poursuit néanmoins ses régulations, moins pour en attendre des effets que pour permettre que leur engagement perdure.

2.6. FICHES

2.6.1. Fiches escalade

Notons que E1 a fournit une seule fiche considérant que les trois séances étaient semblables en tous points.

- Objectif des séances : *Obtenir la meilleure note possible à l'évaluation bac.*
- But pour les élèves : *Etre capable de réaliser une voie d'escalade en « grimpe en tête » et correspondance de niveau 2. Réussir à chaque tentative les voies choisies pour l'évaluation.*
- Description : *L'élève répète les différentes voies et positions concernant la qualité de sa prestation.*

Contenus d'enseignement : *Construction :*

- *Du mousquetonnage droite/gauche.*
- *Du passage groupé/dégroupé.*
- *Du passage suspension/appui.*
- *Du grimper en tête.*

2.6.2. Fiches volley-ball

Séance 2. Tâche 4.

Description : A sert sur B placé en zone arrière. B doit renvoyer sur A en utilisant ou non un joueur placé en zone avant.

Objectif : *Construire l'espace avant.*

But pour les élèves : *Construire et utiliser le joueur relais.*

Contenus d'enseignement :

- *Construction de l'espace avant avec utilisation du joueur relais*
- *adapter sa motricité et ses déplacements par rapport à la cible à atteindre*
- *anticiper la trajectoire du ballon pour arriver placé au bon moment, au bon endroit*
- *prise d'information sur la cible à atteindre ; prise de décision rapide du receptrionneur ».*

Séance 3, tâche 2.

Description : A sert en zone arrière, dans laquelle se trouvent B et C, côte à côte. Ils doivent renvoyer le ballon en utilisant ou non un relais.

Objectif : *Construire l'espace avant.*

Critère de réussite : 7/10.

Contenus d'enseignement : *idem séance 2 et*

- *Construction du soutien et relais dans l'espace avant.*
- *Orientation des appuis par rapport au joueur et au filet.*
- *Prise de décision rapide sur le rôle du joueur.*
- *Anticipation des déplacements et placements en fonction de l'information.*

3. Annexes pour le cas « Chris »

3.1. TRANSCRIPTION DES COMMUNICATIONS VERBALES

3.1.1. Transcription des séances d'escalade

3.1.1.1. Séance n°1.

Description : les élèves sont par groupe de 2 ou 3. Ils doivent simplement essayer des voies et noter les résultats sur une fiche.

Durée : 1h30 environ.

Consignes 1 : « Vous allez tenter des voies et noter les résultats. Par exemple, si je réussis la voie 16, je l'entoure. L'année dernière, vous vous êtes arrêtés où ? Vous avez fait le rappel ? Vous avez... Est-ce que vous avez abordé le grimpeur en tête ? Non... Est-ce que vous savez tous descendre en rappel ? Non... C'est juste pour savoir. Si je réussis la voie 16 et que je descends en rappel, je mets « R » à côté. Ensuite, vous allez répertorier cette voie. Très facile : « TF », assez difficile : « AF », extrêmement difficile : « EF ». Vous allez coter les voies en fonction de votre niveau. Ok ? A l'intérieur des voies, vous avez plusieurs voies. La voie 16 par exemple, on peut la monter en prenant toutes les prises ou seulement les prises vertes et bleues.

Avant de commencer, vous me ferez vérifier vos baudriers et votre encordement. Vous vous échauffez et on démarre sur une voie facile. Vous allez faire trois voies et ensuite, on s'arrêtera. C'est parti. Ceux qui ont des problèmes de baudriers, venez me voir. »

N°	OBJET
1	Tenter des voies et noter les résultats
2	Mode de remplissage des fiches
3	Voies différentes en fonction des couleurs de prises
4	Faire vérifier son baudrier et son encordement
5	Faire 3 voies

Temps	Episode	Adressage	communications
00 :05 :00	1	S	C'est bon
	2	S	Ok
	3	S	C'est bon
	4	S	Tu l'as mis à l'envers. Enlève
	5	S	C'est bon
	6	S	J'arrive, je viens vers vous...
	7	S	Ok
	8	Classe	Avant de monter, je passe dans les groupes !
	9	S	C'est bon, ok.
	10	S	Ok
	11	S	Qui n'est jamais monté ? Ok, on commence facile, sur la 11
	12	A	Mets toi sur le côté.
	13	S	Vous vous êtes trompés de corde
	13	S	Ton nœud doit être plus prêt de ton baudrier.
	14	S	Q...
	15	A	Ne te mets pas trop près du descendeur. Si elle tombe, tu vas te coincer les doigts.
	16	S	Tu passes la corde là et là
	17	S	Ne descendez pas en rappel

	18	G	Tu vas pas trouver plus facile. C'est pas des prises, c'est des marches
	19	classe	Vous faites une voie chacun et on se regroupe
	20	S	C'est bon
	21	S	C'est parti les filles. Allez à la 11. Allez voir.
	22	S	Il est trop loin ton nœud. Tu l'as fait seule ?
	22	S	Tu lui as expliqué ?
	22	S	Il faut que tu doubles. Là, c'est pas doublé.
	23	S	Vous en avez fait une déjà ?
	24	S	Non, il faut que tu doubles ton nœud.
	24	S	Tu suis le trajet
	24	S	Non, regarde...elle passe où ? Après ? Après ?
	24	S	Regarde bien, tu es en train de tripler.
	24	S	Voilà
	24	S	Tu es sûre ?
	24	S	Ok
	25	S	Qu'est ce que tu m'as fait ?
	26	A	Quand tu bloques, ta main est en bas et pas trop près du descendeur
	27	G	Aller, monte ton pied
	27	A	Tu as le droit de l'aider, de la guider.
	28	S	Q- Vous notez et vous attendez
	29	GS	Quand tu fais ton nœud, fais le plus près du baudrier. Il doit y avoir une main max
	29	GS	Et quand tu lâches, mets toi face au mur
	29	GS	Avec les mains en avant au cas où tu bascules en avant.
	30	classe	Tout le monde a fait une voie ?
	31	GS	C'est toi qui a fait le nœud ?
	32	classe	Vous terminez et vous venez vous asseoir.
	33	A	Elle est allez jusqu'en haut ?
	34	G	Lâche tout !
00 :22 :00	34	G	Voilà, c'est mieux

Bilan / consignes 2 : « Est-ce que tout le monde a fait au moins une voie ? (oui, non, oui...). T'as pas eu le temps ? Tu le feras après. Est-ce que tout le monde a réussi au moins une ? (oui, non, non, oui...). Tu as peur ? Tu n'as pas confiance ? Qu'est ce qui fait que vous bloquez ? Les prises, la hauteur ? Parce que sur la 11, il y a plein de prise... Qu'est ce qui fait aussi que vous bloquez ? Plus de force dans les cuisses... Jordan, tu vas assurer sur la 11. Bon, on va se mettre au clair sur certaines petites règles importantes. Vous avez tous fait un cycle d'escalade et on se rend compte que les nœuds en 8, on ne sait pas bien les faire. Dans les moments où vous ne grimpez pas, entraînez vous à faire le nœud. Il faut que tout le monde sache s'encorder, c'est important... Avant de monter, qu'est ce que je fais ? On regarde si quelqu'un assure correctement. Quand vous arrivez dans un passage délicat et que vous avez besoin d'être assuré... Comment on dit ? « Sec ». On tend la corde. Et à l'inverse, on va demander du mou. Quand on s'accroche en haut, comment ça s'appelle ? On se vache. Donc, quand on arrive au dessus, on annonce « vaché ». Vous avez réussi à hierarchiser les voies par rapport à votre niveau ? Vous allez repartir. Essayez de varier les voies et le niveau des voies. De plus en plus dur. Aller ! »

N°	
1	Quantité de travail
2	Réussite
3	Raisons des difficultés
4	S'entraîner à faire le nœud en 8
5	Vérifier que l'assureur est prêt avant de monter.
6	Utiliser « sec » et « vaché »
7	Faire des voies de plus en plus dures.

Temps	Episode	Adressage	communications
00 :26 :00	1	S	Vous faites laquelle ? Quand elle monte, tu m'appelles.
	2	S	Les garçons, ne travaillez pas en toutes prises
	3	S	Q- C'est pas normal, le mousqueton devrait rester fixe. On fera le rappel la semaine prochaine
	4	S	C'est le rail la fin de voie. Le rail en fer. Il faut le toucher
	5	A	Celle qui assure, elle peut aussi guider...Où il faut mettre les pieds, où il faut mettre les mains.
	5	A	Mets toi plus prêt
	6	S	Sur ta feuille, tu marques « jaunes bleues »
00 : 32 :00	7	GS	Tu vas tout enlever. C'est toi qui a fait le nœud ?
	7	GS	Tu prends la corde comme ça, voilà, tu rentre dans la boucle. Vas y, voilà. Ensuite, tu agrandis. Tu passes là et là, tu doubles. Allez, vas y... non, pas comme ça... voilà...
	7	GS	Il est un peu loin
	8	GS	Tu prends la corde. Tu passes dessous puis dessus... Voilà, comme tu veux. Non, ça fait pas un 8. Voilà, non..et dedans par-dessus... Ca fait un 8. Tu vas l'agrandir...
	8	GS	Tu vas le mettre sur toi. Tu passes où ?
	8	GS	Tu vas doubler tous les points de la corde. Allez. Et voilà.
	8	GS	Et quand tu fais ton nœud, il ne faut pas qu'il y aie plus d'une main entre le baudrier et le nœud.
	9	G	Tu fais vert et bleu ?
	9	G	Le problème, c'est là...
	9	G	Il faut que tu montes les pieds
00 :40 :00	10	A	Assure sur le côté, pas sur le tapis
	11	S	Le rappel, on le fera la semaine prochaine.
	12	G	Monte tes pieds plus haut
	12	G	Et pousse
	12	G	Finis sur des voies plus simples.
	13	G	Essaie d'utiliser au max les bras tendus
	14	Classe	Vous finissez et on revient ici
	15	G	Pousse sur tes jambes
	15	G	Monte tes pieds
	16	GS	Tu t'étais assurée qu'elle était prête ? C'est bon.
	17	A	C'est : « 4 » main gauche et « 5 » main droite
	18	A	Mets toi plus prêt quand tu assures.
	18	A	Ca fait 1-2 main gauche 3 – 4 et tu reprends. Aller.
	18	A	Regarde, 1 en haut, 2, 3, 4 5.. Aller...
	18	A	C'est à toi de t'adapter à sa vitesse...
	18	A	Tu as oublié 3-4
	18	A	On ne lâche jamais une corde en bas...
00 :45 :00	18	A	Fais la descendre.. Mets ta main plus loin du descendeur.

Bilan/consignes 3 : « Ca commence à chauffer ? Qu'est ce qui fait que vous allez économiser vos bras ? Il va falloir pousser sur les jambes. Ensuite ? Oui, faire des poses... Pendant que je fais une pose, je fais quoi ? D'accord, regarder les prises, faire son trajet. Et une dernière chose... Quand vous êtes bloqués, vous vous arrêtez comment ? Les bras comment ? Vous, vous faites quoi ? Crispé comme ça... Ca contracte tous les muscles. Dans quelle position je dois me mettre ? Bras tendus... Pourquoi ? C'est les os... Donc, je reste bras tendu... Donc, sur les voies qui restent, vous allez essayer d'utiliser les jambes, avant de monter, de regarder les prises et, dans les voies, utiliser des temps de pause bras tendus. Ok ? C'est parti. »

N°	
1	Pousser sur les jambes pour économiser les bras
2	Faire des pauses bras tendus pour se reposer
3	Faire des pauses pour regarder les prises

Temps	Episode	Adressage	communications
00 :49 :00	1	GS	Tu n'as pas confiance ? Je vais rester à côté.
	1	GS	La prochaine fois, tu attacheras tes cheveux
	1	A	Tu la gardes bien tendus, c'est parti
	2	G	Monte ta main gauche
	2	G	Assieds toi, lâche la prise. Qu'est ce que tu fais ? Tu veux descendre en rappel ? On verra la semaine prochaine..
	2	G	Assied toi
	2	G	Mets les mains devant toi
	2	G	Ne tiens pas la corde.
	3	A	Linda, sur le côté pour assurer
	3	A	Q- Elle vaut 10/20
	4	G	Tu es obligé d'aller en haut
	5	G	Il y a plein de prises. Regarde
	5	G	Et là... Voilà
	6	GS	Non, ca va pas
	7	G	Ta main gauche, il faut la monter
	7	G	Prends la prise jaune, monte le pied droit, tends le bras. Voilà.
	8	G	Regarde où sont les prises, quel pied tu peux monter et où. Voilà.
	9	A	Arrête de tirer sur la corde
	10	G	Enchaîne vite la main droite. Les pieds sur la prise main de tout à l'heure.
	10	A	Anticipe ce qu'elle va faire...
	10	G	Le pied gauche... Tu vas monter le pied droit. Enchaîne main gauche, voilà. Le pied...Décale toi à gauche, souffle....
	10	A	Faites attention à ne pas croiser les cordes comme ça.
	10	A	Mets tes deux mains en bas pendant la descente.
	10	GS	Tu vois, tu as réussies
	11	GS	Tu vois l'inverse, elle te permet de passer. Tu la prends par-dessous mais il faut que tu enchaîne vite.
	12	S	On enchaîne les filles. Il faut en faire 6 et il reste 15 minutes..
	13	G	Monte tes pieds, la verte, monte ta main gauche.
	14	S	Pensez à noter sur les feuilles.
	15	G	Monte tes pieds, voilà, monte tes pieds pour aller chercher au dessus du plan incliné... Main gauche..Aller
	16	G	Main gauche, enchaîne... Oui, je suis de retour.
	16	GS	Il faut que tu mettes la pointe du pied. Tu appuis fort, tu vas tenir. Toi, tu mets la voûte.
	16	G	Appui fort dessus. Voilà...
	16	G	Pourquoi tu es tombée ? Tu as mis quelle partie de ton pied ? Le talon.
	17	G	On a mis des prises ! Va chercher la prise au dessus de ta main gauche.
	17	G	Elle nous fait une chorégraphie
	17	G	Pousse sur tes jambes
	17	G	Mets tes deux mains sur la même prise et va chercher la rectangle.
	18	S	C'est plus difficile mais tu peux essayer
	19	G	Il faut que tu te jettes
	20	G	Monte ton pied gauche.
	20	G	Mets le bout du pied, appui.
	20	G	Go, c'est parti, Hop
	20	G	Monte ton pied sur la prise rouge et verte. Le gauche
	20	G	Mais si tu peux le monter... Aller, hop..si

	21	S	Combien de fois vous avez fait ?
	22	S	Vous avez tout noté ? Tu as réussi la 11 ? tu l'entoures.
	23	Classe	Vous viendrez avec vos feuilles. Venez !

Bilan : « On écoute. Vous devez marquer en bas de la feuille une voie que vous n'avez pas réussi et que vous travaillerez la semaine prochaine.... Alors, vous réfléchissez à ça. La semaine prochaine, on travaillera sur des ateliers et sur la montée en tête. Tout le monde sait ce que c'est ? A quoi ça set ? En montagne ? On ne peut pas monter en moulinette. En terminale, vous allez être évalué en tête. Cette année, vous serez évalués en tête mais en double assurance. Ok ? Aller...

3.1.1.2.Séance 2

Description : 3 tâche à réaliser dans la séance.

1. La voie 11 en une seule prise de main,
2. deux voie en lâchant de temps en temps une prise pour toucher un genou ou un pied.
3. Monter 3 voies dont celle en projet.

Durée : environ 1h30

Consignes 1 : « Aujourd'hui, à l'échauffement, vous êtes soit sur la traversée soit sur les petits blocs...sur le premier bloc...vous travaillez sur la première plaque. C'est : aller toucher la main au dessus de la première plaque en maximum quatre appuis. Appuis mains et pieds...Sur n'importe quelle voie. Ensuite, vous allez travailler dans l'ordre que vous voulez, sinon, il va y avoir embouteillage à la voie 11. Vous avez la voie 11 à grimper en utilisant une seule prise de main. A vous de vous organiser. Il faut toucher la prise bleue et jaune tout en haut. Tout le monde doit le faire. Deuxième chose, vous allez le faire sur deux voies différentes et en fonction de ce que vous avez noté la semaine dernière. Choisissez des voies réussies mais assez difficiles. Vous allez grimper et à un moment donné, celui ou celle qui assure va dire: « main droite ». Selon votre niveau, il va falloir aller toucher le genou ou le pied. Idem si il dit : « main gauche ». On le fait trois ou quatre fois dans la voie. Ensuite, vous avez trois voies à grimper dont celle que vous avez mis en projet. Vous notez vos résultats. On fait un exercice et on revient là. On est sur un exercice et on revient. Ensuite, vous montrez deux voies et ensuite trois voies. Aller... Sur l'échauffement en bloc, vous devez être en moulinette. Go. Avant de monter, vous me faites vérifier votre encordement.

N°	
1	Echauffement. Aller toucher la première plaque en quatre appuis maximum
2	Tâche voie 11. Aller toucher le haut avec une seule prise main
3	Tâche du « lâcher ».
4	Grimper 3 voies dont celle en projet
5	Déroulement : on fait un exercice et on revient là.
6	Faire vérifier l'encordement

Temps	Epis.	Adres.	Comm.
00 :06 :00			
	1	S	Vous êtes sur quoi là ? L'échauffement. C'est 4 appuis, après, vous enchaînez sur la suite.
	2	S	Donc là, tu lui dis « main droite ou main gauche ». ha bon, vous ne faites pas ça..
	3	S	Q- Non, on ne fait pas dans l'ordre.
	4	G	« Gauche » elle t'a dit.
	4	A	Ne tire pas sur la corde sinon elle s'assoit dans son baudrier et c'est facile.

	5	classe	Ecoutez tout le monde. Quand le grimpeur va toucher son pied, il ne faut pas tirer sur la corde. C'est trop facile. La corde est légèrement molle.
	6	S	Q- oui, 4 fois dans la montée. Tu commences « genou » et après « pied ».
	7	Classe	On commence par toucher les genoux et après les pieds sur la deuxième voie.
	8	A	Il y a corde molle et corde molle... voilà.
00 :16 :00	9	Classe	Deux mains sur une prise, ça compte 1
	10	G-V11	Ca, c'est considéré comme une prise
	10	G-V11	Mais si tu peux
	10	S	Explique lui Jordan.
	11	G	Touche ton pied elle a dit ; Aller
	11	G	Elle te tient...
	12	S	Q- Soit bloc, soit traversée. Enchaînez !
	13	G-V11	C'est ça Emeline
	13	G-V11	Aller, pousse maintenant.
00 :20 :00	14	S	Vous en avez fait une ? Arrêtez... A la limite, montez une voie normalement.
	15	G-V11	Il te tient, aller
	15	G-V11	Mets toi debout... Voilà
	15	G-V11	Prends en une deuxième. Ok
	16	Classe	Vous finissez votre voie et vous venez.

Bilan/consignes 2 (à 00:24:00) : « Les petites prise, comment on les utilise avec les pieds ? Avec la pointe. Pourquoi ? C'est pointu oui. Et puis...Elles sont comment les chaussures au bout ? Agrippante et ? Dure. Donc, je peux m'appuyer. Si je mets la plante du pied, je glisse. Donc, on met la plante du pied et on change le poids du corps.

Qui a fait la voie 11 ? C'est quoi la difficulté ? Etre stable sur ses jambes ? Et comment tu va faire pour être stable et monter ? Pousser, et après ? Que faut-il faire quand il n'y a plus les mains ? Voilà, des petits pas rapprochés. Et la prise, comment l'utiliser ? Jordan ? Tu tires, tu pousses ? Oui mais tu es grand. Pauline, tu me Adres.as comment tu l'as utilisé.

Qui a fait l'exercice du touché de genou ? C'est tout ? Les autres, vous avez grimpé ? Est-ce qu'il y a une difficulté particulière ? Charlène ? Ca pose problème ? D'équilibre oui. Comment on s'équilibre avec trois appuis ? Collé à la paroi ? Les pieds sont serrés, écartés ? Le poids du corps est posé où ? Voilà, en grenouille. Le poids du corps, vous le mettez où ? A droite, à gauche, au milieu ? Au milieu. On redémarre. Ceux qui n'ont fait que grimper, essayez l'exercice « lâcher une main » ou la voie 11. »

N°	
1	Utiliser la pointe du pied
2	« changer » le poids du corps
3	Voie 11 : faire des petits pas rapprochés.
4	Toucher genou : mettre le poids du corps au milieu des appuis.
5	Changer d'exercice

Temps	Epis.	Adres.	Comm.
00 :30 :00	1	G-V11	Ca va être dur si tu fais des grands pas...
	1	G-V11	Voilà, pointe de pied.
	1	G-V11	Essaie de trouver où tu vas mettre les fesses...
	1	G-V11	Si, tu peux, il suffit que tu te places.
	1	G-V11	Le poids du corps doit être où ?
	1	G-V11	Pousse sur tes deux pieds
	1	G-V11	Aller, vas y
	1	G-V11	Aller, il faut pousser sur les deux jambes
	1	G-V11	La prochaine fois, il faudra que tu y arrives seules
	2	GS	Je ne te regarde pas
	3	S	Tu as fait quoi pour l'instant ? Ok.
	4	G-V11	Aller, pousse
	5	S	Q- C'était facile ? Tu marques « facile » et tu fais une voie plus difficile.

	6	G	Ton pied gauche Aïcha...
	6	G	Et pousse, pousse.
	7	S	Vous avez fait l'exercice 2 ?
	8	A	Ne tire pas trop
	9	G-V11	Pointe de pied sur les petites prises.
	9	G-V11	Choisi tes prises de pieds
	9	G-V11	Pousse...Ok
00 :42 :00	10	S	Vous avez fait « toucher genou » ?
	10	S	On le fait 4 fois dans la voie.
	11	S	Q- Tu marques dans les cases.
	12	G	Touche le pied maintenant
	13	G	Lâche ta main gauche Aïcha.
	13	G	Equilibre toi pour lâcher.
	14	S	Q- Il faut noter ici.
	15	G	Mais si tu peux
	15	G	Pousse fort, ça va tenir.
	15	G	Monte ton pied droit. Tu peux même monter les mains.
00 :48 :00	16	S	Q- Tu la marques mais pas entourée.
	17	Classe	Vous finissez et on fait une pause.
	18	G	Mais si tu peux
	18	G	Monte ton pied, aller monte, voilà.
	18	G	Pousse sur le pied gauche, va chercher une prise avec tes mains. Pied gauche ! Pied droit...
	18	G	Aller, pousse, hop
	18	G	Mais non tu n'as pas peur, mais si tu peux, aller, 1,2,3
00 :53 :00	18	G	Mais si, pousse pied gauche.
	19	A	Vous avez croisé la corde, regarde en haut.
	20	S	Il vous reste quoi à faire ?
	21	G	Monte tes pieds. Ta main sur la prise verte et rouge
	21	G	Pousse !
00 :56 :00	21	G	Ton pied droit sur l'autre prise rouge et verte. Tends ta main gauche. Aller, descend.

Bilan/consignes 3 : « Est-ce que tout le monde à fait l'exercice 2 ou 1 ou... Combien n'ont pas fait l'exercice sur la voie 11 ? Il faut y aller rapidement. Stop, attendez. On attend tout le monde. Tout le monde a fait les deux ? Il faut que tout le monde passe voie 11 et que tout le monde ait fait deux fois « toucher le pied ». Qui n'a pas fait « toucher le pied » ? On va enchaîner. Aller, go.

Temps	Epis.	Adres.	Comm.
00 :59 :00	1	S	Tu passes dessous, dessous, derrière, dedans
	2	S	Je vous sors les dégaines. Vous allez faire un double assurance en tête. Mettez vous par trois...Ca marche. Un assure en tête et l'autre en moulinette corde molle.
	3	G-V11	Si tu veux pousser sur le pied gauche, le poids du corps, tu le mets où ? Alors décale toi et pousse. Voilà.
	4	G	C'était bien...
	4	G	Reprends la prise verte, pousse et monte ta main gauche, monte tes bras..
	5	G-V11	Réessaie en prenant la prise jaune et bleue
	5	G-V11	Equilibre toi
	5	G-V11	Lâche ta main gauche.
01 :07 :00	5	G-V11	Pas possible ? Descend...
	6	A	Tend un peu la corde
01 :10 :00	7	S	Vous avez tout fait ? Il vous manque la 11..
	8	A	Assied toi dans ton baudrier pour faire contre poids.
	9	G-V11	Aller, il faut prendre le risque de sauter.
01 :12 :00	10	S	La 2 est libre
	11	G	Mais si tu peux

	11	G	Prise verte main droite, pied gauche...Aller hop, tu montes le pied droit sur la prise rouge.
	11	G	Elle te tient
	11	G	Aller hop
	11	G	Ecoute, tu vas mettre la main droite où tu as la main gauche. Voilà...
	12	S	Vous avez tout fait ?
	13	G	Trouve une position d'équilibre pour passer ta corde
01 :19 :00	14	Classe	Qui doit faire la 11 ?
	15	G-V11	Aller, équilibre toi.
	15	G-V11	Mais si, aller, hop
	15	G-V11	Tu pousses et tu tends le bras
	16	Classe	Vous avez tous fait la voie de mise en projet de la semaine dernière ?
	17	G-V11	Aller, pousse
	17	G-V11	Si je veux pousser sur mon pied droit, mon poids du corps, je le mets où ? Oui...
	18	A	Il faut que tu anticipes ce qu'il fait.
	19	G-V11	Va toucher la prise bleue et jaune.
	19	G-V11	Monte tes pieds
	19	G-V11	Tout le monde l'a fait..
01 :24 :00	19	G-V11	Il faut monter tes deux pieds. Laisse tes mains sur la prise, déplie, lâche une main, voilà.
	20	Classe	Qui n'a pas fait la 11 ? Venez ici.

Bilan : « Ceux qui n'ont pas fait la voie 11, vous la ferez en échauffement. La semaine prochaine, on va commencer le grimpe en tête. On va apprendre à poser les dégaines etc... Dans l'exercice deux... Il se rapproche un peu de ce qu'on va demander en tête. Lâcher une main, s'équilibrer, poser sa dégainé puis passer la corde. On va travailler avec des ateliers. Il faudra s'organiser pour enchaîner sur la voie 11.

On a travaillé quoi aujourd'hui ? L'équilibre, le placement... Quoi encore ? Avec placement, il y a quoi ? le déplacement... de quoi ?... Du poids du corps. Et encore autre chose ?.... La voie 11... Voilà, pousser sur les pieds. Eviter de tracter tout le temps avec les bras.

3.1.1.3.Séance n°3

Description : 3 ateliers sont proposés pour travailler la montée en tête. Les élèves doivent finir par essayer de réussir leur voie « projet ».

Durée : 1h30 environ.

Remarque : de nombreux (5-6) élèves du groupe plutôt fort sont auto-dispensés...

Consignes 1 : « On va fonctionner avec différents ateliers. Vous marquez sur vos fiches ce que vous allez faire. Il y a un premier atelier qui va être sur la traversée. Qui peut expliquer ce qu'est monter en tête ?... Ok, ça, ça s'appelle une dégainé... Bon, quand on est en montagne, la voie n'est pas équipée. C'est vous qui allez équiper votre voie. Vous partez avec une corde et des dégaines. Vous installez des dégaines sur la voie pour ensuite passer la corde et être assurés. Vous passer ensuite à la dégainé suivante, vous passés la corde et vous êtes assurés. Oui ? Donc, on va avoir différents ateliers.

Sur la traversée, vous allez traverser en tête. Il s'agit d'apprendre à poser la dégainé puis à mettre la corde dans la dégainé. Il y a une façon de faire, un sens. La première fois, on peut le faire pieds au sol. Vous aurez un deuxième atelier sur la voie 11. Vous montrez en tête normalement mais avec double assurance. Donc, aujourd'hui, vous serez par groupes de trois. En même temps, vous allez apprendre à assurer en tête et c'est vraiment différent. Quelqu'un va assurer en même temps en moulinette au cas où il y ai un problème. Vous partirez avec vos dégaines sur le baudrier, deux cordes attachées au baudrier. Ok ?

Ensuite, vous aurez un autre atelier sur deux autres voies différentes, entre facile et assez difficile.

Vous allez monter plusieurs fois, vous allez poser les dégaines sur les points d'ancrage... Avant de partir, je regarde combien je dois prendre de dégaines. Donc, première montée, ho, hop, hop, je pose les dégaines. Deuxième montée, je passe la corde dans les dégaines. Troisième montée, je monte, je me vache et je descends en rappel et j'enlève tout ce que j'ai installé. Ca marche ? Vous devez faire ça sur deux voies différentes et ensuite, vous aurez deux voies à monter, notamment la voie mise en projet la semaine dernière.

Pour vous échauffer, vous montez sur un mètre et touchez avec la main droite le maximum de prises. Ensuite, idem avec la main gauche. Ca marche ? Je vous montre un exemple... Go !

N°	
1	Ce qu'est le grimpe en tête
2	Traversée : apprendre à poser les dégaines et à mettre la corde
3	Voie 11 : double assurage
4	Tâche : monter trois fois de suite une voies.
5	Monter Deux voie dont celle en projet.
6	Echauffement

Après l'échauffement : « On va se répartir. Un groupe voie 11 et un groupe sur la traversée. Où est Jordan ? Jordan va vous expliquer sur la voie 11 comment placer les dégaines. Lucile, tu vas expliquer sur la traversée comment on pose les dégaines etc.. Je prends un groupe sur la voie 1 pour expliquer comment on pose les dégaines. Donc, vous vous partagez en 3. Un groupe avec Jordan, un avec Lucile, un avec moi.

Groupe V1 (10 élèves débutantes) (de 13 à 23 min) : Vous allez prendre 3 dégaines, juste pour le plan incliné.

Q- Si tu tombes, tu es assurée mais tu tombes un peu plus bas que si tu tombais en moulinette. C'est pas dangereux car les points d'ancrage sont rapprochés. Qui se lance ? La corde, vous l'attachez comme d'habitude. Qui assure ? Alors, tu vas prendre trois dégaines parce qu'il y a trois points d'ancrage. Tu places les dégaines sur ton baudrier. A une seule main ! Quand tu seras sur le mur, tu vas manipuler à une main. On passe la corde dans la partie incurvée. Je pose ma dégaine (démonstration), et je passe la corde... Le brin de corde qui va vers mon baudrier, il passe au dessus du mousqueton. Celui qui est vers l'assureur est contre le mur, comme ça. Quand vous tirez, la dégaine ne doit pas se tordre. C'est le moyen de vérifier. Si je fais l'inverse, quand je tire, la dégaine se tord.

Q- Le bout qui va vers ton baudrier, tu le passes au dessus.

Celle qui assure, elle se place près du mur. A chaque fois que le grimpeur monte, il va falloir qu'elle lâche un peu de mou... Mais en même temps, la corde doit être suffisamment tendue pour que la chute soit la plus faible possible. Il faut anticiper. Quand elle va arriver au deuxième mousqueton, elle va tirer sur la corde, donc, elle va avoir besoin qu'on lui lâche beaucoup de mou et elle ne doit pas être gênée. Donc, il faut anticiper tout ce qu'elle va faire. L'assureur doit être contre le mur car si elle tombe et que je suis dessous...

Vas y... Voilà, dès que j'arrive à la hauteur du point d'ancrage, j'installe. Si elle attend trop et qu'elle dépasse le point d'ancrage, c'est dangereux.

A : tu tends un peu dès qu'elle a passé la corde

G : C'est bon... Tu vas descendre en désescaladant et en enlevant le matériel.

Mettez vous par trois avec trois dégaines et une corde.

Je vous mets une feuille qui vous explique le mousquetonnage ! Est ce que vous avez une corde et trois dégaines par groupe ? Si vous voulez voir un exemple, Jordan grimpe là bas. Qui disait que l'assureur ne servait à rien ?

Traversée : T

Voie 11 : V11

Monter 3 fois : M3

Voie 1 : V1

temps	Epis.	Adres.	Comm.
00 :23 :00	1	T	Comment ça se passe ? Tu leur as expliqué ?

	2	T	Q- Non, dans l'autre sens, l'ouverture doit être là, le droitier va faire comme ça.
	3	S-V11	Q- Fait comme tu veux.
	4	T	Il reste vous trois à passer ? Attendez, je reviens, je vais vérifier là bas
	5	G-V1	Ok, descends
	5	G-V1	Q- Non, elles sont bien mises. Logiquement, tu dois pouvoir lâcher et elle va tenir.
	5	G-V11	Tu désescalade et tu enlèves tout. D'abord la corde et ensuite sur le mur.
	6	G-T	C'est parti Vanessa
	6	S-T	Tu partiras après en double assurage
	6	G-T	Avant de partir, on vérifie que tout le matériel est en place. Tu vas avoir du mal. Il faut que les ouvertures soit à chaque extrémité. Ensuite, ça, tu le mets en bas...
	6	G-T	L'important, c'est pas la traversée, je vais te tenir...
	6	G-T	Voilà, ok...
	6	G-T	Avance, changement de pied, redescend si tu veux, aller hop.
	6	G-T	Q- Voilà, je vais aller voir les autres
	8	A-V11	Quand on assure, on est près du mur sur le côté.
	8	G-V11	La première dégainé, tu n'as pas besoin de monter.
	8	G-V11	Mets la dans le bon sens.
	8	G-V11	Non, c'est pas bon.
	8	G-V11	Avant de monter, tu vas mettre la corde dedans. La corde qui va vers ton baudrier au dessus du mousqueton.
00 :31 :00	8	G-V11	Maintenant, fais la même chose mais avec une seule main.
	8	A-V11	Vérifie qu'elle les mets bien dans le bon sens.
	8	S-V11	Après, je vous expliquerai pourquoi il faut les mettre dans ce sens là.
	9	G-V1	C'est ça mais avec une seule main.
	9	A-V1	Toi, tu tends
	10	G-V11	Aller ! C'est bon mais il faudra essayer avec une seule main
	10	G-V11	Dès que tu peux atteindre le point d'ancrage, tu la mets !
	10	A-V11	Lâche un peu de corde
	10	G-V11	Là, tu peux la mettre.
00 :34 :00	10	G-V11	Et après, tu désescalade et tu enlèves tout. Quand tu enlèves, tu enlèves la corde.
	11	S-T	Tu prends déjà une brassée de corde...là...et tu passes dedans..regarde
	12	G	Quand tu te mets de la main gauche, il faut que l'ouverture soit à gauche.
	12	A	Regarde, si je mets de la main gauche, je la mets comme ça, c'est plus facile.
	13	M3	Alors ? Enchaînez vite
	14	A-T	Logiquement, quand tu assures en tête, il faut laisser un peu de mou...Et là, tu tends.
	14	G-T	C'est bien ça
	14	S-T	Vous l'avez tous fait ? Non. Enchaînez vite.
	15	S-V1	Vous êtes toutes passées ?
	15	S-V1	Q- Les voies les plus dangereuses, c'est les voies 1, 2 et 11. Regarde, sur le passage le plus dangereux, les points d'ancrage sont tous les 50 cm.
	16	S-V1	Q- Si tu mets de la main gauche, l'ouverture est à gauche, si tu mets de la main droite, l'ouverture est à droite. Il y a un dessein où c'est expliqué.
	17	S-V1	Quand vous avez fait ça, vous montez en double assurage. La première fois, on met toutes les dégaines en place, la deuxième, on met la corde, la troisième, on enlève tout. Vous la faites trois fois de suite sur deux voies différentes. En double assurage. On monte une première fois, vous avez assurage en moulinette et en tête...Enfin, la première fois, vous n'êtes qu'en moulinette....Vous mettez les dégaines.... On redescend. Ensuite....
	17	S-V1	Q- Tu installe ton rappel et en descendant, tu désinstalle tout.
	17	S-V1	Q- Oui, on monte trois fois.
	17	S-V1	Q- Tu descends en rappel et tu enlèves tout
	17	S-V1	Q- Oui, la première fois en moulinette, ensuite, double assurage, tu ne prends pas de risque.

	17	S-V1	Q- Oui, après, c'est rappel normal.
	17	S-V1	Est-ce que vous avez pris des dégaines et une corde. 4 -5 dégaines par groupe.
	17	S-V1	Oui, regarde...
	18	Classe	Avant de monter, regardez combien vous avez de dégaines.
	19	A	Oui, tu la tiens au début.
	20	G-T	Il y en a une qui a été mise à l'envers.
	20	S-T	Q- Oui, la 11, vous la montez en tête
	20	S-T	Q- Si vous voulez, au début, pour vous rassurer
	21	Classe	Quand vous êtes en double assurage, vous mettrez un élastique sur votre corde.
	22	S-V11	Je vous mets un élastique, ok ?
	22	GS-V11	Vérifie que tes dégaines sont dans le bon sens...
	22	S-V11	Qui assure en moulinette ?
	22	S-V11	Q- Bah si on est assuré !
	22	S-V11	Q- C'est toi qui assure en tête.
	23	A	Il faut pas que tu la gênes dans sa progression. Au fur et à mesure qu'elle monte, tu lâches petit à petit.
	24	T	Après les filles, vous passez sur les voies verticales.
	25	S	Si tu as mal, il faut aller voir un médecin.
	26	A	Regarde ton élastique. Ne tire pas.
	27	T	Aller, vous allez voie 2 ou 11
	28	G-V11	Une seule main !
00 :49 :00	29	S-T	Faites l'exercice où il faut mettre les dégaines, redescendre, mettre la corde, redescendre, monter, descendre en rappel et enlever tout.
	29	S-T	Q- 10/20
	30	G-V11	Quand on déséquipe la voie, on enlève d'abord la corde, ensuite, tu remets les dégaines sur ton baudrier sinon, elle va prendre tout sur les doigts et elle va te lâcher.
	31	G	Aller, trouve une position d'équilibre pour passer ta corde correctement...
	31	G	La corde qui va à ton baudrier au dessus.
	31	G	Le problème, c'est qu'elle a été mise à l'envers.
	31	A	Toi, tu tends
00 :53 :00			
	32	S-M3	Q- Oui, tu mets la dégaîne, tu redescends, ensuite, tu remontes et tu mets la corde, tu descends, tu remontes et tu enlèves tout.
	33	S	Q- Tu ne mets que 3 dégaines si tu n'en as que trois.
	34	A	Ne tends pas la corde.
	35	A	Tu tends la corde et tu la gênes... Là, elle est pas assez tendue. Attention, hop, il faut lâcher beaucoup... Lâche, lâche... Quand tu entends le clac...
	36	GS- ?	Quand tu mets tes dégaines, vérifie que ça, ça soit en bas
	36	GS- ?	Et que tes mousquetons soient dans le bon sens. Parce que une fois sur la voie, c'est trop tard.
	36	GS- ?	Tu as regardé si droite ou gauche ?
	36	GS- ?	Tu vas t'attacher avec les deux cordes... Tu as oublié le nœud !
	36	GS- ?	Quand tu es prête, tu m'appelles.
	37	S	Les deux là, vous faites quoi ?
	37	S	Vous allez faire M 3 mais que en moulinette. La corde à mettre dans les dégaines pend.
	37	S	Combien tu as de dégaines ? C'est parti.
	38	A	Quand on assure, on regarde ce qui se passe en haut.
	39	S	Vous avez fait cet exercice ? Allez y au lieu d'attendre dans le vide.
	40	A-M3	Tu vas assurer sans jamais tendre cette corde.
	40	A-M3	Le but, c'est que l'élastique ne saute pas.
	40	GS-M3	Q- Non, tu ne tombes pas. Tu vas passer tes dégaines. En haut, tu te vaches, tu installe le rappel et en descendant tu désinstalles toutes les dégaines. Tu remets tout sur ton baudrier. C'est parti.

	41	A-M3	L'élastique ne doit pas bouger. Tend un peu plus.
01 :06 :00	42	G-M3	Stop ! la corde est croisée là haut. Il faut tout vérifier.
	43	G- M3	Il faut que tu te vaches là haut. T'as plus de dégaines ? Ta corde, tu vas la passer dans la dégainé de la vache. Prends ton nœud.
	43	A-M3	Soit vigilante
	43	G-M3	Tu l'as met dans le mousqueton, on va faire comme si tu t'étais vachée...
	43	A-M3	Tend bien... Lâche..Tends, tends.
	43	G-M3	Vache toi. Pas ici, au dessus du mousqueton. Voilà.
	43	A-M3	Tends à fond
	43	G-M3	Installe ton rappel ! Tu peux lâcher.
	43	A-M3	Tends bien.
	44	S	Quand vous montez en double assurance, mettez un élastique.
01 :10 :00	45	G	Avant de monter, on vérifie son matériel. Ton mousqueton est à l'envers... Tourne le.
	46	S	Il est où Jordan ?
	47	G	Aller, pousse
	47	G	Non, passe ta corde.
	47	G	Ha, ça change...
	47	G	Tu as le droit de mettre ton pied là où il y a ta main
	47	G	Tu es parti pour mettre à l'envers. Le brin de corde qui va vers ton baudrier doit être au dessus du mousqueton.
	47	G	Enchaîne.
	48	Classe	La voie 11 est libre !
01 :13 :00	49	A	Décalle toi
	49	G	Tu es trop haute...Si tu tombes, c'est par terre. Mets la deuxième.
	50	G	Tiens ta corde en bas quand tu descends en rappel.
01 :17 :00	51	A	Cindy, attention. Hop tu tends et tu lâches doucement.
	52	Classe	Vous finissez... Qui doit monter ? Ensuite vous venez vous asseoir.

Bilan : « Est-ce que tout le monde a fait au moins une montée en tête ? Une seulement ? Dites moi les difficultés que ça vous a posé de monter en tête. Lâcher une main... Ensuite....La corde ? Oui, vous aviez plusieurs cordes... C'est tout ? La corde, on la met facilement ? Ca pose quoi comme problème ? Vous êtes aussi rassurés ? Il y a une notion de prise de risque... Oui... La chute peut être plus importante. Comment je fais pour résoudre ça ? Il faut s'équilibrer sur les pieds... On en revient à l'exercice de la semaine dernière où il fallait lâcher une main. On s'équilibre sur trois appuis au lieu de quatre... Comment résoudre le problème du sens des dégaines ? Ca se résout avant de monter. Quel est le sens pour poser une dégainé main droite ? C'est comme ça. Parce que la corde, je vais la passer là.

Il y a un autre problème. C'est plus difficile en tête... C'est plus fatiguant. Il ne faut pas perdre de temps. Ca marche ? Aller...

3.1.2. Transcription des séances de badminton

3.1.2.1.Séance n°1

Description : Deux situations et une séquence de matchs.

Durée : 1h10 environ.

S1 Tâche 1

Description : Deux cibles dans le camp adverse sont à choisir. Si le volant tombe directement au sol dans l'une des cibles, il vaut deux points.

Durée : 15 minutes environ.

Consignes 1 : « On va travailler aujourd'hui tout ce qui concerne les déplacements. Se déplacer, se replacer, aller chercher un volant etc... Si on travaille sur les déplacements, du même coup, on va travailler les coups pour obliger les adversaires à se déplacer. Dans un premier temps, vous aller mettre quatre cibles dans chaque terrain. Vous allez choisir deux cibles. A chaque fois que vous marquez un point dans la zone de la cible, vous marquerez deux points. Pour l'autre, il faut l'empêcher. Vous le faites trois fois avec à chaque fois deux cibles différentes. Première à dix. Trois fois dix points. Si vous mettez un plot, la zone, c'est à peu près un mètre autour de la zone. Le mieux, c'est de tracer à la craie.

N°	
1	Objectif : déplacements, replacements et coups de débordement
2	Tâche : dispositif, règlement
3	Nombre de répétition

Après 7 minutes, consignes 2 : Qui a fait deux matchs ? Vous avez marquez des deux points ? Bon, une fois qu'on a frappé, il faut faire quoi ? Se replacer, ok. Il faut anticiper. Si on reste sur place après la frappe, on laisse tout le terrain libre. Je rappelle que si le volant n'est que touché, ça ne vaut qu'un point. Aller, on y retourne.

N°	
4	Se replacer après la frappe
5	Règlement

Temps	Epis.	Adres.	Comm.
00 :03 :00	1	T4	Mettez bien les plots dans le terrain
	2	Classe	Les deux choisissent deux zones. Vous le faites trois fois !
	3	T5	Regarde, c'est en dehors du terrain
	4	T4	Estelle, ta zone doit être dans le terrain. Vous jouez sur grand terrain !
	5	T7	Q- Tu vas dire ; je marque deux points dans cette zone là et celle là. Elle, va te dire la même chose. A chaque fois que tu marques un point dans l'une des deux zones, tu marques deux points. Si ça tombe ailleurs, ça fait un point. Aller, choisissez.
	6	T9	Q- Il n'y a pas de nombre de coups limité. Vous marquez deux points si vous marquez dedans sans qu'elle le touche. C'est parti.
	7	T4	Par-dessous le service.
	8	T5	Q- Non, tu fais toute ta partie avec tes cibles. La deuxième partie, tu changes. Q- Si tu veux marquer, il faut que tu choisisses les cibles dans le terrain de Justine...
	8	T5	Frappe en étant arrêtée !
	9	T2	Vous en faites un autre en changeant les cibles.
	9	T2	Si vous touchez le volant, ça ne fait qu'un point.
	10	T5	Q- Vous enchaînez en changeant les cibles.
	11	T3	Q- Vous changez au moins une sur les deux.
12	T4	Le but du jeu, c'est de gagner des points Déborah.	
13	T8	Q- Vous avez fini... Changez au moins une cible pour le deuxième match.	
00 :10 :00	14	Classe	Quand vous avez finis le deuxième match, vous attendez avant de commencer le troisième. Vous venez vers le tableau.
00 :16 :00	15	T5	Voilà, replace toi Justine.
	16	T2	Replace toi Katia.
	17	T6	Tu es restée au fond après ta frappe.
00 :20 :00	17	T6	C'est mieux Justine.
	17	T6	Maintenant, vous marquez des points dans les quatre.
	18	T1	Vous avez fini ? Jouez dans quatre zones.
	19	Classe	Vous jouez dans les quatre zones quand vous avez terminez.

	20	T9	Q- oui, les quatre zones. Tu choisis les quatre.
	20	T9	Replaces toi
	21	T1	Vous jouez en attendant que les autres aient fini.
	22	Classe	Quand vous avez fini, ramassez les plots.
00 :23 :00	23	Classe	C'est fini ? Ramassez les plots.

S1 tâche 2

Description : deux contre un.

Durée : 15 minutes environ

Consignes : « Vous allez vous mettre par trois. Vous allez jouer en deux contre un. Celle qui est seule va marquer un point... Enfin, celles qui sont deux vont marquer un point quand elles vont envoyer le volant au sol sans être touché. Ça marche ?

Q- Les deux ne marquent que quand le volant tombe directement au sol.

Q- Elle, elle va marquer tout le temps. Les deux ne marquent que si le volant tombe directement au sol.

Ensuite, si jamais... Non, on joue juste comme ça. Vous êtes deux ; but du jeu : mettre le volant au sol. Il n'y a plus de zone. On joue en dix points. Vous allez passer une fois seul. Vous comptez qui a réussi à gagner contre les deux. Il n'y a plus de zone. Vous avez trois matchs à faire en dix points.

N°	
1	Tâche : dispositif / règlement
2	But pour les deux : mettre le volant au sol

Temps	Epis.	Adres.	Comm.
	1	T4	Q- Si, vous marquez des points mais vous êtes obligé de mettre le volant Direct au sol
	2	T6	Voilà, anticiper,
	2	T6	Soyez mobiles.
	2	T6	Les deux, on la met en difficulté. Vous êtes eux pour couvrir.
	2	T6	Non, stop. Point ici.
	3	T7	Q- Non, il n'y a pas de zone.
	3	T7	Q- Oui, il y a des lignes, d'accord mais là, ça fait volant pour vous.
	3	T7	Il ne faut pas qu'elle touche le volant pour marquer.
	3	T7	Si tu lui mets dessus, elle va le toucher.
	3	T7	Ça fait point pour toi.
	3	T7	Q- Il n'y a pas de zone mais il y a des lignes.
	4	T4	Il y a sortie. Il n'y a pas de point.
	4	T4	Ha, si, elles ont un terrain de double.
	4	T4	Vous en êtes où ?
	4	T4	Depuis tout à l'heure, vous jouez sur elle.
	5	T5	Il n'y a pas point là.
	5	T5	Combien il y a ?
	5	T5	Est-ce que c'est normal que vous courriez autant qu'elle ? Répartissez vous le terrain.
	6	T5	A la fin, elle doit être morte.
	7	T3	Le couloir compte chez elles ! Vous n'avez pas le même terrain.
00 :32 :00	7	T3	C'est sûr que si vous mettez le volant facile sur elle.
	8	T2	Votre terrain, c'est celui de double.
	8	T2	Q- Non, c'est règlement normal.
	9	T1	Replaces toi Nadège
	10	T2	Déplace toi. Il faut que tu bouges.
	11	T4	Mieux
	11	T4	Essaie de voir tout de suite si il va être long ou court pour anticiper.

	11	T4	Quel est le coup qu'il fallait faire ? Tu ne pouvais faire que amorti.
	11	T4	Faites la courir !
	12	T7	Service par-dessous.
	13	T8	Arrive plus vite sur le volant. Tu l'avais vu. Décide toi plus vite.
	13	T8	Déplacez là...
	13	T8	Regardez où elle est.
	13	T8	Domage
	14	T3	Là, il y a sortie. Vous êtes de là à là. Tu peux tirer dans le couloir latéral. Votre terrain est plus long et moins large que le sien.
	15	T4	Q- Vous en refaites un chacun. Refaites les groupes de deux. Aller.
00 :39 :00	16	T5	C'est le dernier match ?
	17	T8	Non, il n'y a rien du tout.
	17	T8	Là, vous marquez.
	17	T8	Faites la se déplacer
	17	T8	Il vous reste un match à faire ?
	18	T5	Garde la raquette devant pour être prête.
	19	T4	Et si vous évitez de jouer tout le temps dans l'axe central. Elle ne fait que course avant course arrière.
00 :42 :00	20	T3	Plus vite. Replace toi.
00 :43 :00	21	T4	Quand vous avez fini, vous allez boire un coup.

Bilan : « Alors, comment on se déplace ? En pas chassés... Et au moment de la frappe ? Les appuis sont comment ? Jambes écartées, pied gauche devant si on est droitier. Ok ?

S1 Tâche 3

Description : Matches.

Durée : 20 minutes environ.

Consignes : « Bon, vous allez faire des matchs. J'ai fait des poules de quatre en fonction des résultats de la semaine dernière. On fait le règlement normal. Tout le monde se rencontre dans des matchs des quinze points. Il y a une seule règle particulière ; quand le volant tombe directement au sol, ça fait deux points. Ok, ça marche ? »

N°	
1	Tâche : dispositif / règlement

Temps	Epis.	Adres.	Comm.
00 :46 :00	1	Classe	Ca ne compte qu'un point si le volant est touché !
	2	é	Q- Oui oui, vous faites un service chacun.
	3	é	En 15 points
	4	T4	Replace toi
	5	T3	A chaque fois que tu frappes, tu es spectatrice.
	5	T3	Q- Non, ça fait un point.
	6	T4	Vous marquez le score et vous changez d'adversaire.
	7	T7	Replace toi... Et voilà, tu es restée devant.
	8	T7	Trop devant... Replace toi...
	9	T7	A chaque fois qu'elle le met devant, elle le met au fond, anticipe.
	10	T7	Oui, bien
	10	T7	A toi d'attaquer....
00 :51 :00	11	T9	Tu as frappé là et tu as attendu ce qui se passait
00 :53 :00	12	T6	Replace toi...Hop
00 :56 :00	13	T6	Q- En simple, c'est la ligne de fond.
	14	T6	A chaque fois qu'elle t'envoie le volant à un endroit, il faut que tu te dises : a quel endroit elle va le mettre... C'est toujours à l'opposé.
	14	T6	Et tu cours là où elle va le mettre

	15	T6	Voilà...
			Et à toi de la mettre en difficulté.
			Quand tu vois que tu as rééquilibrée le jeu, c'est à toi de la mettre en difficulté et d'en profiter.
	16	T7	Avance... Quand le volant est haut, c'est qu'il va être court à un moment donné.
	16	T7	Ca vaut un point, tu l'as touché.
00 :59 :00	17	T6	Vous avez finis ? Je veux voir A contre N et J contre D.
	18	T5	Q- En 10 points normal...

Bilan : La semaine prochaine, on va continuer de travailler sur ce thème. Se déplacer, se replacer, anticiper, faire courir l'adversaire. Est-ce qu'il y a des indicateurs pour savoir si le volant va être court, à droite ou à gauche ? La raquette, d'accord... Quoi aussi ? Oui, les pieds, l'orientation. Si je suis orienté là, il y a plus de chance que je joue là bas. Donc, le regard, l'orientation du tamis... Donc, on va travailler encore là-dessus et sur différentes trajectoires du volant, sur le smash, apprendre à accélérer, tout ça... Aller, à la semaine prochaine.

3.1.2.2.Séance n°2

Description : 3 tâches dont deux stratégiques et une séquence de matchs. Les situations de la séance précédente ne sont pas reprises.

Durée : 1h20 environ

S1 Tâche 1

Description : échanges par deux. Contrainte : frapper tous les volants par-dessous. Puis, deux minutes libres.

Durée : 11 minutes

Consignes 1 : Vous allez frappez tous les volants par-dessous.

Consignes 2 (à 2minutes) : On va repartir sur la même chose. Vous préférez par-dessus ou par-dessous ? Elodie ? Pourquoi ? Vous faites quoi quand vous frappez dessous ? Combien font ça (elle montre une frappe avec préparation derrière le corps et trajet sur le côté) ? Et ça (elle montre une frappe sans préparation. La raquette reste devant le corps). On va y retourner mais vous allez vous tourner, mettre la raquette sur le côté et renvoyer. Je me place perpendiculairement au filet. Et en revers ? Comme ça (démonstration à vide). On essaie d'échanger.

Consignes 3 (à 9 minutes) : Vous avez le droit par-dessous et par-dessus. On frappe de plus en plus fort et on varie par-dessus et par-dessous.

N°	Tâche
1	
2	Se tourner, mettre la raquette derrière, se placer perpendiculairement au filet

Temps	Epis.	Adres.	Comm.
00 :00 :30	1	T7	Sauf près du filet, tu le prends par dessus
00 :02 :00	2	Classe	Venez voir
00 :05 :00	3	T4	Reculé
	3	T4	Frappe sur le côté
	3	T4	A une main !
	3	T4	Attends que le volant descende
	3	T4	Regarde le
	3	T4	Mais si tu vas y arriver

	3	T4	Mais tu avances trop
	3	T4	Si tu frappes à droite, tu as le pied gauche devant, si tu frappes à gauche, tu as le pied droit devant.
	4	T7	Laisse le descendre pour le frapper en bas
	5	T8	Accélérez un peu... Voilà
	6	T9	Reculé avant
	6	T9	Quand tu le frappes à gauche, mets le pied droit devant
	6	T9	Et tu envois ta raquette loin derrière
	6	T9	Et tu finis bras tendu
	6	T9	Relâche ton poignet
	6	T9	Mets pas ton doigt derrière
	7	Classe	Ecartez vous du volant
	8	T5	Ne mets pas ton doigt derrière, ça te bloque le poignet.
00 :09 :00	9	T6	Oui Justine, pas mal

S2 tâche 2

Description : Match à thème. Un joueur annonce la zone visée à chaque frappe.

Durée : 15 minutes

Consignes : « Vous allez chacune faire dix services de suite. Si je sers, l'adversaire qui est en réception va annoncer l'endroit où il frappe. Si il marque, c'est trois point. Par contre, comme il annonce la zone, je dois anticiper. Si j'annonce « au fond » et que je me rate, je perds le point. Si tu annonces « au fond » et que tu mets le volant au fond sans que l'adversaire le touche, ça fait trois point.

Q- Ca va te faire quoi ? En défense ? Oui, anticiper. Par contre en attaque....

Q- Annoncez seulement « devant » ou « derrière ». Après vous pouvez jouer droite ou gauche.

Q- « A » va faire dix service. « B » va annoncer. Si « B » annonce « au fond » et marque Direct, il marque 3 points. Si « A » touche le volant, ça ne fait que un point. Après, « B » fait dix services.

Q- Non, il peut y avoir des changes.

Q- Non, il n'y a que celui qui reçoit qui annonce.

Q- Non, il y a point quand le point s'arrête, quand il y a point.

N°	Tâche : règlement
1	

temps	Epis.	Adres.	Comm.
00 :17 :00	1	T4	Q- Non, a chaque frappe, elle doit annoncer. Ca fait 3 points
	2	T1	Q- C'est toi qui sers ? C'est lui qui va annoncer.
	3	T4	Q- Ca fait un point pour toi
	4	T1	Q- Il sert 10 fois
	4	T1	Q- Tu annonces juste avant de frapper
	5	T2	Il faut annoncer juste avant la frappe
	6	T3	Vous avez compris ? Regardez à côté... A chaque fois...
	6	T3	Q- Voilà, si elle touche le volant il y a point quand même. Il y a trois points si l'adversaire ne touche pas le volant.
	7	T6	Qui annonce ? A chaque fois, tu dois annoncer.
	7	T6	Et juste avant de frapper.
	8	T5	Vous annoncez « devant », « derrière » mais vous avez le droit de frapper à droite ou à gauche pour marquer trois points.
	9	T7	Q- Qui annonce ? Toi, pendant tes 10 services, tu ne marqueras que un seul point à chaque fois. Toi, si tu annonces « derrière » et que tu marques sans qu'elle le touche, 3 points. Si elle le touche, un point.
	10	T6	Q- 1 point. C'est elle qui sert ? 1 point.
	10	T6	3 points !

	10	T6	Qui sert ? C'est elle qui annonce.
00 :23 :00	11	Classe	Vous avez deux matchs à faire !
	12	T5	Vous refaites un match
	13	T8	Qui annonce ? J'entends rien.
	13	T8	Q- Non, c'est toi, avant de frapper le volant, tu lui dis où tu vas l'envoyer. Juste avant de frapper, tu dis « devant » ou « derrière ».
00 :26 :00	13	T8	Q- Non, c'est elle qui te dis. Non, c'est elle, toi, tu dis rien...
	14	T9	C'est pas possible que vous ayez finis. Un match, c'est 10 services chacune.
	15	T6	Vous avez fait les deux matchs ? Refaites deux fois dix.
	16	T3	Plus tôt Justine. Annonce avant de frapper le volant.
00 :29 :00	17	T7	Vous avez fait deux matchs ? Sûr ? Vous n'avez fait qu'un match.
	18	T4	Comment tu vas savoir si tu joues devant ou derrière ? Regarde d'abord où elle est. Il faut réfléchir un petit peu.
	19	T5	Est-ce que tu crois que tu peux jouer au fond en envoyant du fond ? C'est dur quand même...
	20	T1	Où vous en êtes ?
00 :31 :00	21	T4	Vous avez fait deux matchs ? Tu as servi deux fois ?
00 :32 :00		Classe	STOP !

S2 tâche 3

Description : Changer de cible à chaque frappe.

Durée : 18 minutes.

Consignes : « Vous allez vous mettre par groupes de trois. On joue en quinze points. A chaque fois... On va mettre des cibles... A chaque fois que vous allez envoyer le volant dans le secteur d'une cible, le coup d'après, il faudra envoyer ailleurs. Si j'ai envoyé le volant au fond et à droite, le coup d'après, je dois l'envoyer partout sauf à droite. Mais obligatoirement dans l'un des quatre coins.

Q- Ca fait point pour l'adversaire. Si j'ai frappé ici et que le volant revient ici, je le laisse tomber et je marque.

Quand le volant tombe dans une zone sans être touché, ça fait trois points. Vous jouez en quinze points avec un arbitre. Les groupes sont libres.

N°	
1	Tâche : dispositif / règlement

temps	Epis.	Adres.	Comm.
00 :37 :00	1	?	Vous marquez les zones ou ça va aller sans ?
	2	?	C'est pour définir une zone à peu près...
	3	Classe	On démarre, aller.
	4	?	Tu as quatre cibles. Tu es obligés de viser une des quatre. Le coup d'après, tu dois jouer ailleurs. Si le volant tombe dans le secteur de la cible sans que ton adversaire ne le touche, c'est 3 points.
	5	T7	On vise les cibles et on change après.
	6	T5	Vous avez compris ? Si tu tires là, il faut que tu changes. Q- Oui, il faut qu'elle ai joué ailleurs.
00 :39 :00	7	T6	Q- C'est juste le secteur de la zone. Mais, c'est pas comme la semaine dernière, il n'y a pas de zones à choisir.
00 :48 :00	8	?	Aller, on enchaîne
	9	T5	Refaites le point
	10	T4	Vous en êtes où ?
	10	T4	Bien Justine
	11	T7	Dehors
	12	T1	Les garçons, ne gênez pas les autres.
	13	Classe	Vous avez finis ?

Bilan : « Vous avez réussi à alterner le jeu ? Passer d'une zone à l'autre ? etc.. Vous avez réussi à

marquer trois points ? C'était dans le secteur de la zone !...

Juste par rapport à l'exercice d'avant où il fallait annoncer... Est-ce... Comment vous annonciez « devant » ou « derrière » ? Voilà, on regarde où est l'adversaire. »

S2 tâche 4

Description : Matches sans contraintes.

Durée : 20 minutes.

Consignes : « On va repartir sur du jeu normal. On joue en quinze points, service alterné. Ca marche ? Allez y. »

temps	Epis.	Adres.	Comm.
00 :58 :00	1	?	Q- Oui, c'est un point à chaque fois.
	2	Classe	Tout le monde devrait être en train de jouer...
	3	T5	Dépêchez vous.
	4	T3	Q- Il n'y a plus de règles adaptées. C'est normal. Un point à chaque fois.
	5	T5	Q- Cette ligne là
01:01 :00	6	T7	Reculé, reculé
	7	T2	Vous avez déjà fait le premier ? Ok
	7	T2	Quand le volant est bas Estelle, on le récupère comment ?
	8	T3	Est-ce que tu as regardé où elle était ? Elle a passé tout l'échange au fond à droite.
	8	T3	Voilà, bien
01 :05 :00	9	T4	On se met comment pour le récupérer en bas ?
	9	T4	Ecarte toi du volant.
	10	T7	On sert par-dessous Déborah.
	10	T7	Vous avez essayé tout à l'heure d'envoyer dans les zones ? Ca servait à quoi ? Jouez comme si il y avait les zones à atteindre.
	10	T7	Replace toi au milieu. Dès que tu as frappé, reviens là.
	11	T4	Il y a plus 3 points ! D'accord, j'ai rien dit
	12	T6	C'était bien vu mais c'est dehors.
	13	T3	Il n'y a plus de zone mais... Vous avez fait un échange au milieu, personne ne bouge, c'est la première qui rate.
	13	T3	Voilà, ça ressemble plus à du badminton
	13	T3	Aller, achève là.
01 :10 :00	14	T4	Reculé avec tes jambes, tu n'as pas un bras extensible.
	15	T5	Laetitia, qu'est ce qu'on a dit avec le bras derrière. Je te l'ai pas dit ? On le met pas. Essaie de l'enlever, ça te bloque le poignet.
	16	T7	C'est fini ? Faites le classement. Rangez le filet.
	17	T1	Combien il y a ? Faites les en 10
	18	T2	C'est fini ? Faites le classement
01 :13 :00	19	T3	Fini ? D'accord
	20	Classe	Vous faites les derniers matchs en dix points.
01 :17 :00	21	T3	Vous en êtes où ? Aller, en 15.
	22	Classe	Rangez et revenez...

Bilan : « Il a fallu que je passe vous voir pour vous rappeler ce qu'on avait fait juste avant, que le travail dans un exercice pouvait vous servir dans le jeu. Même si on ne compte plus les zones...C'est comme ça qu'on devrait jouer. Oui ? C'est peut-être un peu plus fatiguant mais c'est plus efficace. Y'a pas mal de terrain qui le faisait. A la semaine prochaine... »

3.1.2.3.Séance n°3

Description : Deux tâches nouvelles et complexes puis une séquence de match.

Durée : 1h20 environ.

S3 tâche 1

Description : Le joueur qui gagne le point marque le nombre de frappe qu'il a utilisé pour gagner ce point.

Durée : 15 minutes environ.

Consignes : « Vous allez jouer...En deux manches de 10 services. Si je joue contre Bérangère, je vais faire dix services consécutifs, ensuite, Bérangère fait 10 services. Celle qui a gagné est celle qui aura le moins de point possible. Vous allez marquer un point à chaque fois que vous allez frapper le volant. Si je gagne le point au bout de 4 frappes, je marque 4 points. Compris ?

Q- Celle qui gagne est celle qui a le moins de point possible donc, le but du jeu, ça va être de gagner le point le plus vite possible.

Q- Oui, dans la première manche, celui qui va compter les points, c'est celui qui reçoit le service. Je sers, je marque tout le temps zéro, c'est Bérangère qui marque des points. D'accord ? Ensuite, on fera l'inverse. Je sers, c'est moi qui marque des points.

Q- Non, là, il n'y a pas de point. Le but est de gagner le plus vite l'échange.

Vous jouez soit... Vous allez jouer sur demi terrain si vous êtes quatre par terrain. C'est bon ? C'est parti.

N°	
1	Tâche : dispositif/règlement
2	But : but : gagner le plus vite l'échange.

temps	Epis.	Adres.	Comm.
00 :04 :00	1	Classe	Le service se fait par-dessous
	2	T4	Vous avez compris ? Tu vas faire dix services, donc, on va compter ces points à elle. Il va falloir qu'elle gagne le point déjà, et en un minimum de point... Heu..un minimum de frappe
	2	T4	Donc, il faut qu'elle mette en danger tout de suite pour gagner en un coup, deux coups....
	2	T4	Q- Non, c'est de marquer le plus vite possible.
	3	T5	Trois échanges, tu as trois points.
	3	T5	C'est toujours à la même de servir. Tu vas servir dix fois, on va compter ces points. A chaque fois qu'elle touche le volant, elle marque un point...Enfin...Il faut qu'elle marque à la fin, le moins possible. Donc, il faut que tu gagnes avec un minimum de frappe.
	4	classe	Vous devez compter combien de fois vous gagnez le point, même si vous êtes au service. Parce que si non, ça fausse le résultat.
	5	T5	Q- Voilà, ça fait deux points.
	6	T8	Ca fait 0. Il y a 0.
	7	T7	On compte rien du tout.
00 :06 :00	8	Classe	Oui, si l'adversaire gagne le point, on refait un service, ça sera plus simple comme ça.
	9	T7	Q- Oui, si tu la le frappes trois fois, tu as trois points.
	9	T7	Q- Non, tu vas servir 10 fois et on compte seulement tes points.
	10	T8	Q- Tu as gagné en frappant une seule fois ?
	10	T8	Q- Oui, mais le but, c'est de gagner le plus vite, donc, toi, ton intérêt, c'est de renvoyer le plus possible.
	11	T9	Q- Non, c'est toi qui marques. Tu as frappé une fois, tu marques un point. Si tu avais frappé trois fois, tu aurais marqué trois point.
	11	T9	Au bout de 10 services, vous changez.
	11	T9	Celle qui a gagné est celle qui a le moins de point. Le but du jeu, c'est de

			gagner dès la première frappe.
	12	T8	Pas mal
	12	T8	C'est dehors
	13	T9	C'est compris ? Aller
	14	T5	Q- C'est celle-ci la ligne de fond
	15	T6	Vous avez tout le terrain. Ne jouez pas comme si vous jouiez sur demi terrain.
	15	T6	Non, ça fait pas point
	16	T7-8-9	La deuxième fois, vous comptez seulement les points de celles qui servent.
	17	T9	Qui marque le point ?
			Tu es au fond du terrain, elle va jouer où ? Anticipe.
	18	T6	La deuxième fois, vous comptez les points de celle qui sert. Vous avez comptez les point de qui ?
	18	T6	Donc, dès le service, on essaie de...
	19	T3	Vous avez fini ?
	20	T2	Vous avez fini ?
	20	T2	Vous comptez les points de celle qui sert.
	20	T2	Elle est restée là tout l'échange. Il va falloir faire quoi ? Fais la bouger. En plus elle est petite, elle a des petits bras...
00 :15 :00	20	T2	Voilà, on joue au badminton, vous n'êtes pas sur la plage.
	21	T8	Frappe fort, comme si tu voulais mettre une fessée.
	22	T9	Qui marque les points ? Essaie de prendre l'ascendant.
			Il faut que tu casses le rythme. Soit tu joues plus vite, soit plus au fond, soit plus doucement.
	22	T9	Ok, voilà.
00 :20 :00	23	Classe	Stop

S3 tâche 2

Description : Ne pas viser deux zones de suite. Plus le point est marqué rapidement, plus il rapporte.

Durée : 20 minutes

Consignes : « Faites six groupes de trois et deux de quatre. Ecoutez, parce que après, il va falloir que je passe dans tous les groupes pour expliquer. Vous avez quatre zones délimitées par les lignes du terrain. Quand vous jouez, vous ne pouvez pas viser deux zones de suite. Si vous avez frappé le volant trois fois ou moins de trois fois, vous marquez trois points. Oui ? C'est bon ? Si je le fais entre quatre et cinq frappes, je marque deux points. Si c'est au-delà, je marque un point.

Q- Vous ne jouez jamais au même endroit. C'est pas grave si vous le faites mais c'est dans l'intention. En place, vite

N°	
1	Tâche : contrainte, règlement, comptage des points

Temps	Epis.	Adres.	Comm.
00 :26 :00	1	?	Q- Non, les points, c'est un match normal. Tie Break, sauf qu'il y a des règles aménagées...
	2	T8	Non, c'est pas dans le même échange. On recommence
	2	T8	Tu as frappé combien de fois ? Donc, tu marques ? T'as écouté ? Alors ? Ok.
	3	T7	Q- les lignes, c'est ça...
00 :28 :00	4	T4	Non, votre terrain s'arrête là.
	5	T2	Essaie de la mettre en difficulté dès le service.
00 :31 :00	6	T4	Bien joué ça
	7	T8	Si t'as pas envie de jouer, tu le dis... Il faut bien courir.
	7	T8	Elle te fait pas de cadeau non plus.
	7	T8	Tu lui mets le volant sur elle, à la bonne hauteur, mets la en difficulté.
00 :33 :00	7	T8	Tu as refais la même...
	8	T4	La zone, c'est pas je joue au milieu
00 :40 :00	9	T7	Regarde, elle est au fond à droite, il faut jouer où ?

			Voilà.
	9	T7	Voilà, un peu plus fort.
	10	T9	Tu as vu où elle était ? Joue doucement.
	10	T9	Point pour elle.
	10	T9	Cours !
	10	T9	Le règlement dit quoi au service ? Réveille toi.
00 :45 :00	11	Classe	Stop !

S3 tâche 3

Description : Matches sans contraintes

Durée : 20 minutes environ

Remarque : les groupes sont éclatés. Je n'ai pas noté l'adressage.

Consignes : « Les groupes de trois, vous jouez en quinze points. Les groupes de quatre en huit points. Vous prenez une feuille, c'est parti ».

Temps	Epis.	Adres.	Comm.
00 :53 :00	1	?	Par-dessous le service
00 :57 :00	2		Après la frappe, ne reste pas immobile. N'attends pas qu'il ai frappé pour te mettre en action.
	3		Comme je t'ai dit tout à l'heure, tu mets une fessée.
	4	Classe	Enchaînez, rapidement.
	5		Q- Non, c'est la ligne noir. Vous jouez sur tout le terrain. C'est fou ça !
	6		Q- en 8
00 :59 :00	7		Q- Oui, c'est ça les lignes.
	8		Bien, tu te réveilles.
01 :03 :00	9	Classe	Enchaînez !
01 :07 :00	10		Bien Hélène, tu l'achèves.
	11		Reculer plus pour frapper le volant devant et pas derrière. Voilà.
	11		J'ai pas dit de me viser.
	12	Classe	Vous avez fini ? Ceux qui ont fini, rangez et venez

Bilan : « Première question : quand vous voulez rompre l'échange, qu'est ce que vous faites ? Amorti, smash. On a travaillé quoi ? Droite-gauche, oui, c'est la Direction du volant. Devant –derrière, faire courir l'adversaire. Ensuite ? On a dit : smash et amorti. Ca joue sur quoi ? La vitesse. Quand je veux gagner, je joue sur... la vitesse et la Direction. Des fois, vous le faites et à d'autres moments, on s'endore. Quand on essaie de varier sur la vitesse, c'est pas toujours vite vite vite... C'est vite lent vite, vite vite vite lent. Devant, à droite, à gauche. Dernière chose. Le service, c'est un avantage pour vous ? Il faut faire quoi ? Et vous... Vous êtes au milieu du carré de service pour servir donc... Je m'avance. Ok... On range.

3.2. EXEMPLES DE TRAITEMENT DES COMMUNICATIONS

3.2.1. Escalade, Séance n°1

L'exemple se termine à 16 minutes.

identifiant	Temps	Epis.	Ad.	Comm.	Gestes	type	objet	objets résumés	F.	Con.
1	00 :05 :00	1	S	C'est bon		RD	BAUDRIER	PREPARATION	F2A	NC
2		2	S	Ok		RD	BAUDRIER	PREPARATION	F2A	NC
3		3	S	C'est bon		RD	BAUDRIER	PREPARATION	F2A	NC

4		4	S	Tu l'as mis à l'envers. Enlève		RD	BAUDRIER	PREPARATION	F2A	NC
5		5	S	C'est bon		RD	BAUDRIER	PREPARATION	F2A	NC
6		6	S	J'arrive, je viens vers vous...		AUTRE	GESTION			
7		7	S	Ok		RD	BAUDRIER	PREPARATION	F2A	NC
8		8	Class e	Avant de monter, je passe dans les groupes !		AUTRE	CONSIGNE			
9		9	S	C'est bon, ok.		RD	BAUDRIER	PREPARATION	F2A	NC
10		10	S	Ok		RD	BAUDRIER	PREPARATION	F2A	NC
11		11	S	Qui n'est jamais monté ? Ok, on commence facile, sur la 11		RD	CHOIX VOIES	CHOIX VOIES	F1	NC
12		12	A	Mets toi sur le côté Jordan.		RD	PLACEMENT AU SOL	ASSURAGE	F1	NC
13		13	S	Vous vous êtes trompés de corde		RD	CHOIX CORDE	PREPARATION	F1	NC
14		13		Ton nœud doit être plus prêt de ton baudrier.		RD	ENCORDEMENT	PREPARATION	F1	NC
15		14	S	Q...		RD	ENCORDEMENT	PREPARATION	?	NC
16		15	A	Ne te mets pas trop près du descendeur. Si elle tombe, tu vas te coincer les doigts.		RD	POSITION MAINS / DESCENDEUR	ASSURAGE	F2A B	NC
17		16	S	Tu passes la corde là et là		RD	ENCORDEMENT	PREPARATION	F1	NC
18		17	S	Ne descendez pas en rappel		AUTRE	CONSIGNE			
19		18	G	Tu vas pas trouver plus facile. C'est pas des prises, c'est des marches		RD	CHOIX VOIES	CHOIX VOIES	F1	AUTRE
20		19	classe	Vous faites une voie chacun et on se regroupe		AUTRE	CONSIGNE			
21		20	S	C'est bon		RD	BAUDRIER	PREPARATION	F2A	NC
22		21	S	C'est parti les filles. Allez à la 11. Allez voir. Ils vont peut-être pas la faire		RD	CHOIX VOIES			
23		22	S	Il est trop loin du nœud. Faudrait qu'il soit là. Tu l'as fait seule ?		RD	ENCORDEMENT	PREPARATION	F1	NC
24		22	S	Tu lui as expliqué ?		AUTRE				
25		22		Il manque un tour. Il faut que tu doubles. Là, c'est pas doublé.		RD	ENCORDEMENT	PREPARATION	F1	NC
26		23	S	Vous en avez fait une déjà ?		AUTRE	AVANCEMENT DES ESSAIS			

27		24	S	Non, il faut que tu doubles ton nœud. D'accord ? Il faut que tu prennes... Tu vas tout doubler. Tu suis le trajet de la corde. En suite, Non, regarde... elle passe où ? Après ? Après ? Regarde bien, tu es en train de tripler. Y'a qu'un bout qui n'est pas doublé. Regarde, elle fait ça, ça et elle ressort là.		RD	ENCORDEMENT	PREPARATION	F5	NC
28		24		Tu es sûre ? OK		RD	ENCORDEMENT	PREPARATION	F3A	NC
29		25	S	Qu'est ce que tu m'as fait ?		RD	ENCORDEMENT	PREPARATION	F1	NC
30		26	A	Quand tu bloques, ta main est en bas et pas trop près du descendeur		RD	POSITION MAINS / DESCENDEUR	ASSURAGE	F1	NC
31		27	G	Aller, monte ton pied		RD	CHOIX PRISES	STRATEGIE	F1	NC
32	00:14:00	27	A	Tu as le droit de l'aider, de la guider.		RD	ATTITUDE / APPREN	ATTITUDE / APPREN	F4B	NC
33		28	S	Q- Vous notez et vous attendez. On s'arrête après.		AUTRE	GESTION TEMPS			
34		29	GS	Quand tu fais ton nœud, fais le plus près du baudrier. Il doit y avoir une main maximum. Là, il est trop haut	Elle place sa main pour montrer la distance optimale	RD	ENCORDEMENT	PREPARATION	F1	NC
35		29		Et quand tu lâches, mets toi face au mur		RD	DESCENTE	DESCENTE	F1	NC
36		29		Avec les mains en avant au cas où tu bascules en avant.		RD	DESCENTE	DESCENTE	F1	NC
37	00:16:00	30	classe	Tout le monde a fait une voie ?		AUTRE	AVANCEMENT DES ESSAIS			

3.2.2. Badminton, séance n°2, tâche n°2

Id	temps	Ep.	Adres.	Comm.	Gestes	type	objet	for	Conv
1	00:17:00	1	T4	Q- Non, a chaque frappe, elle doit annoncer.		AUTRE	TÂCHE		
2				Ca fait 3 points		RD	ARBITRAGE	F1	C1
3		2	T1	Q- C'est toi qui sers ? C'est lui qui va annoncer.		AUTRE	TÂCHE		
4		3	T4	Q- Ca fait un point pour toi			ARBITRAGE		
5		4	T1	Q- Il sert 10 fois		AUTRE	TÂCHE		
6		4		Q- Tu annonces juste avant de frapper		AUTRE	TÂCHE		
7		5	T2	Il faut annoncer juste avant la frappe		RD	TÂCHE	F1	NC
8		6	T3	Vous avez compris ? Regardez à côté... A chaque fois...		RD	TÂCHE	F1	C1
9		6		Q- Voilà, si elle touche le volant il y a point quand même. Il y a trois points si l'adversaire ne touche pas le volant.			TÂCHE		
10		7	T6	Qui annonce ? A chaque fois, tu dois annoncer.		RD	TÂCHE	F1	C1
11		7		Et juste avant de frapper.		RD	TÂCHE	F1	NC
12		8	T5	Vous annoncez « devant », « derrière » mais vous avez le droit de frapper à droite ou à gauche pour marquer trois points.		RD	TÂCHE	F1	NC
13	00:22:00	9	T7	Q- Qui annonce ? Toi, pendant tes 10 services, tu ne marqueras que un seul point à chaque fois. Toi, si tu annonces « derrière » et que tu marques sans qu'elle le touche, 3 points. Si elle le touche, un point.		RD	TÂCHE	F1	C1
14		10	T6	Q- 1 point. C'est elle qui sert ? 1 point.		AUTRE	ARBITRAGE		
15		10		3 points !		RD	ARBITRAGE	F1	AUTRE
16		10		Qui sert ? C'est toi ? C'est elle qui annonce. Et là, ça fait 3 points. Non, elle annonce ce qu'elle va faire		RD	TÂCHE	F1	C1
17	00:23:00	11	Classe	Vous avez deux matchs à faire comme ça !		AUTRE	GESTION/ ORGANISATION		

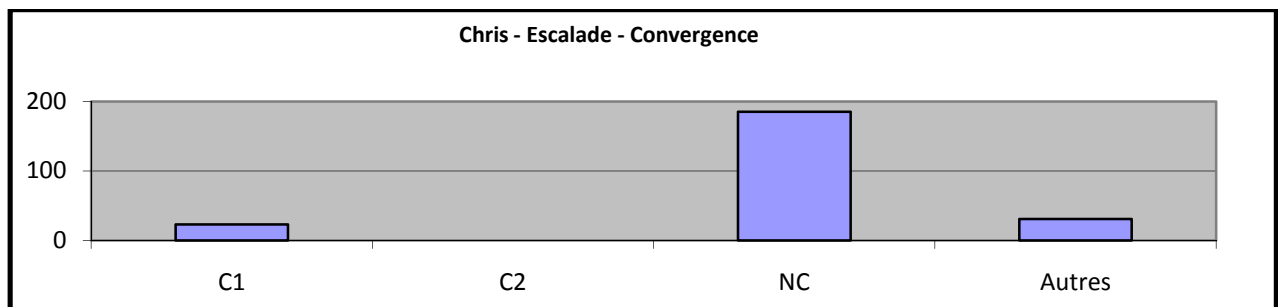
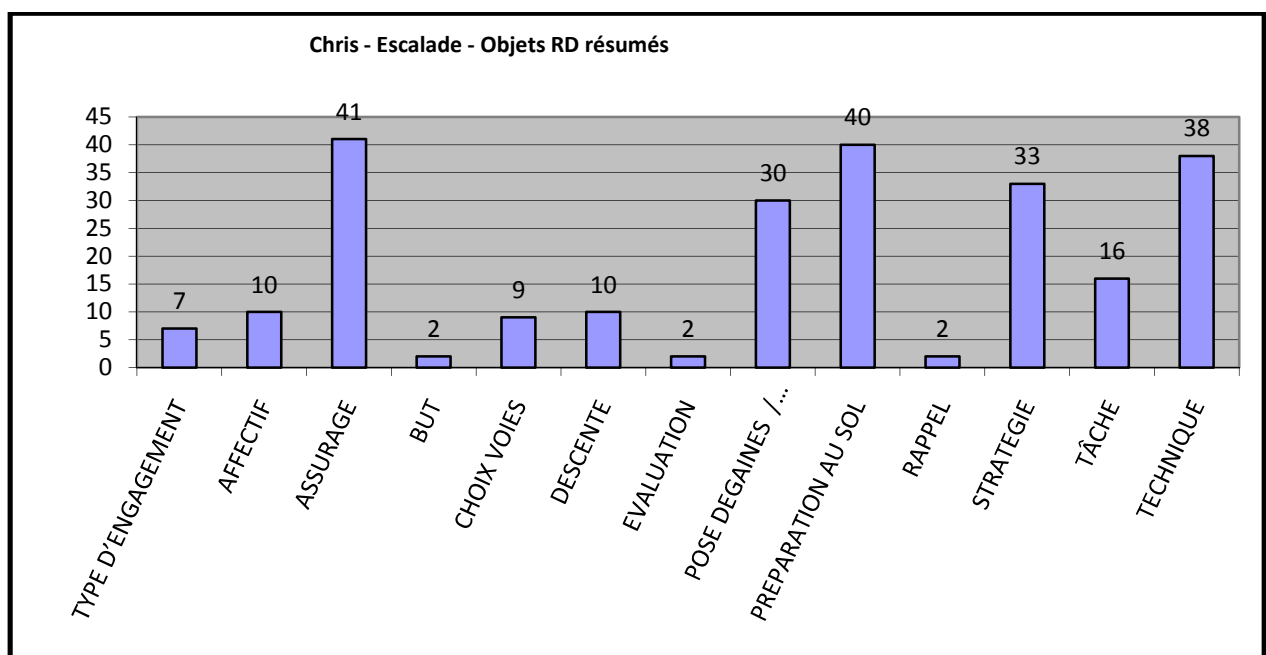
3.3. PRINCIPAUX RÉSULTATS NON PRÉSENTÉS DANS LES ÉTUDES DE CAS

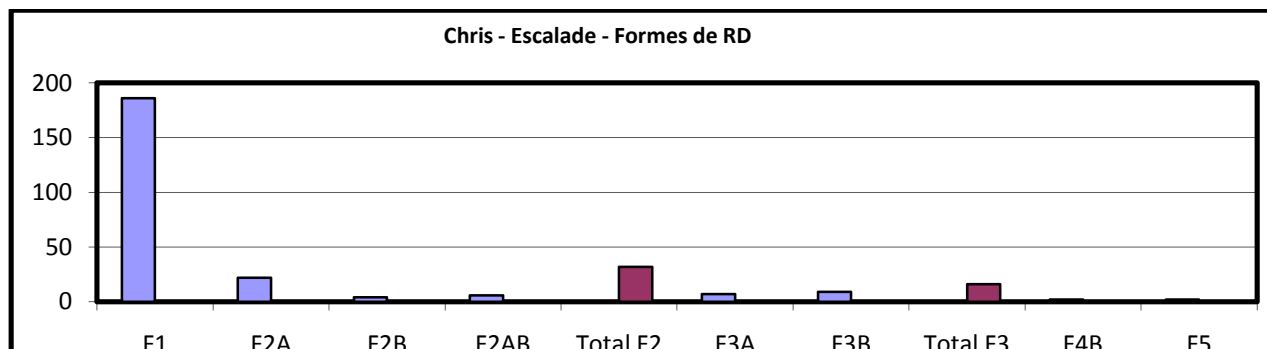
3.3.1. Résultats en escalade

3.3.1.1. Bilan des trois séances d'escalade.

CHRIS Escalade. Objets autres que didactiques	
AUTRES	7
CHOIX TÂCHE	1

CHOIX VOIES	2
COMMENTE ACTION	2
CONSIGNE	11
DEMANDE INFO	8
DEMANDE SI REUSSITE	2
ENCHAINER	1
ENCOURAGEMENT	7
ORGANISATION	20
GESTION TEMPS	14
INFO / EVALUATION	2
MODIF TÂCHE	3
REPONSE QUESTION	7
TÂCHE	1
Total	88





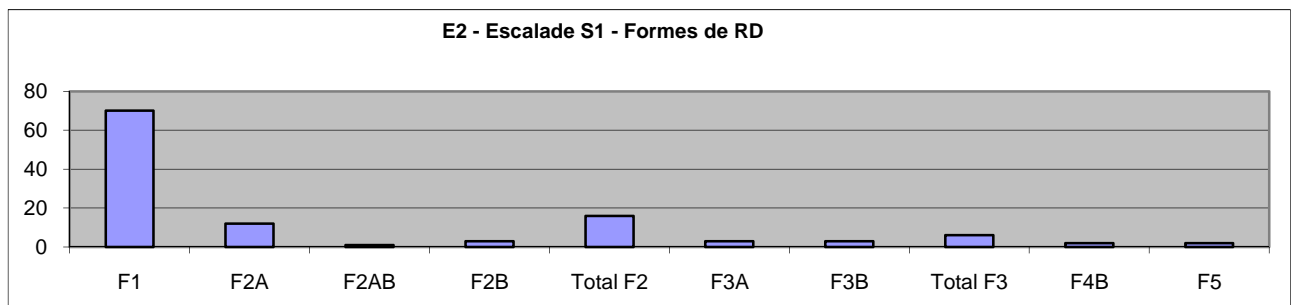
3.3.1.2.Séance n°1.

Objets RD	
5 TEMPS	4
ACTIVITE D'APPRENTISSAGE	2
AFFECTIF	2
BAUDRIER	9
BRAS TENDUS	1
BUT	2
CHARGER	1
CHERCHER UNE SOLUTION	1
CHOIX CORDE	1
CHOIX PRISES	15
CHOIX VOIES	6
CORDE	1
DESCENTE	9
ENCORDEMENT	16
EXTENSION JAMBE	3
GESTION MOU	4
MONTER JAMBES	2
PLACEMENT AU SOL	5
POSITION MAINS / DESCENDEUR	4
PRISE D'INFORMATION	2
RAPPEL	1
SE JETER	1
UTILIDER POINTE PIED	3
VERIFIE ASSUREUR	1
Total	96

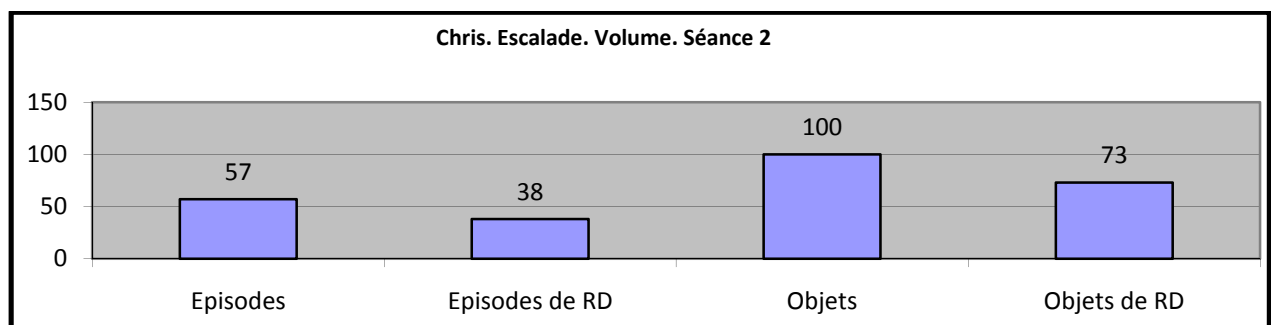
Objets RD résumés	
ACTIVITE D'APPRENTISSAGE	2
AFFECTIF	2
ASSURAGE	17
BUT	2
CHOIX VOIES	7
DESCENTE	9
PREPARATION / ENCORDEMENT	28
RAPPEL	1
MOTRICITE / STRATEGIE	18
MOTRICITE / TECHNIQUE	9

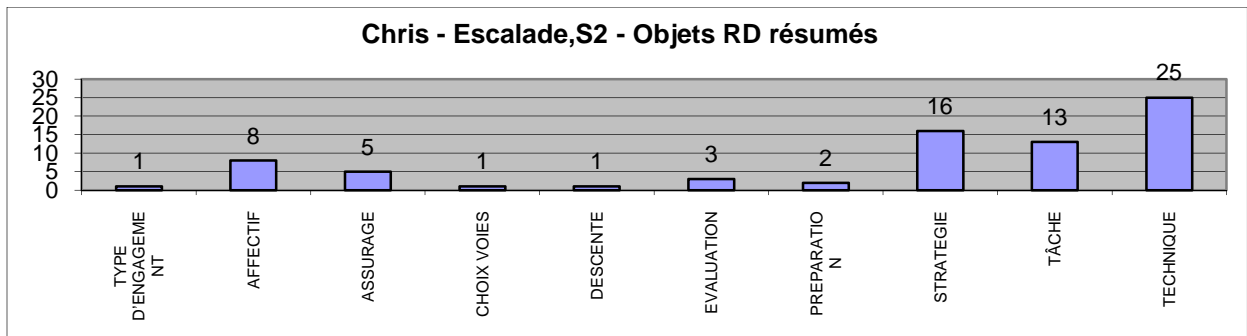
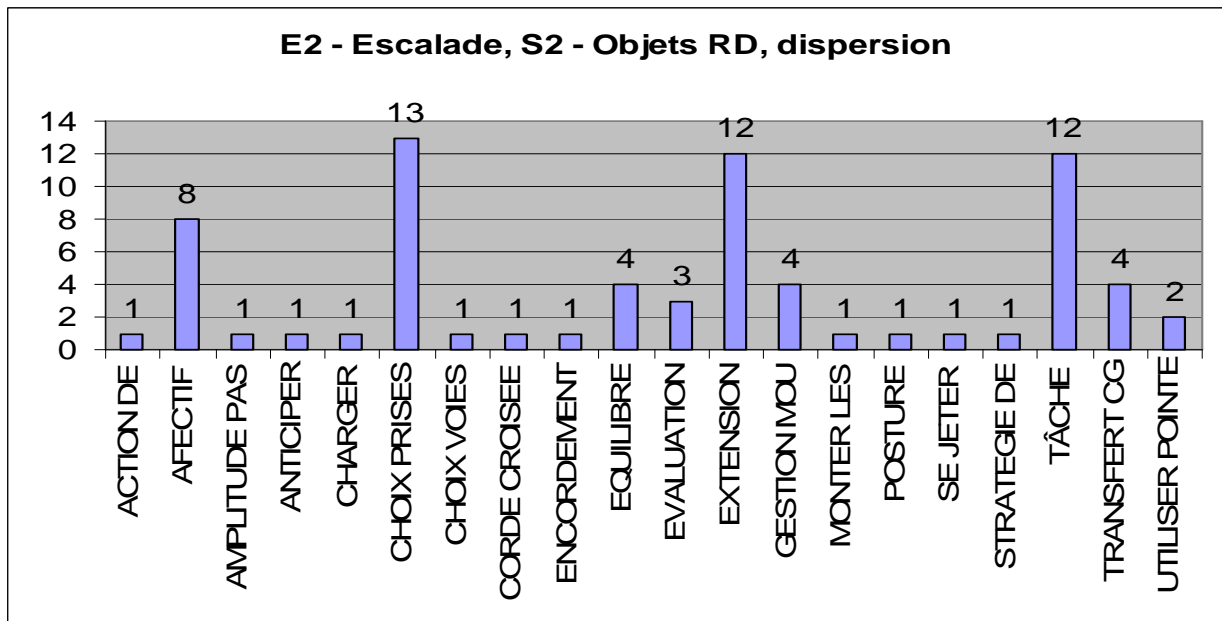
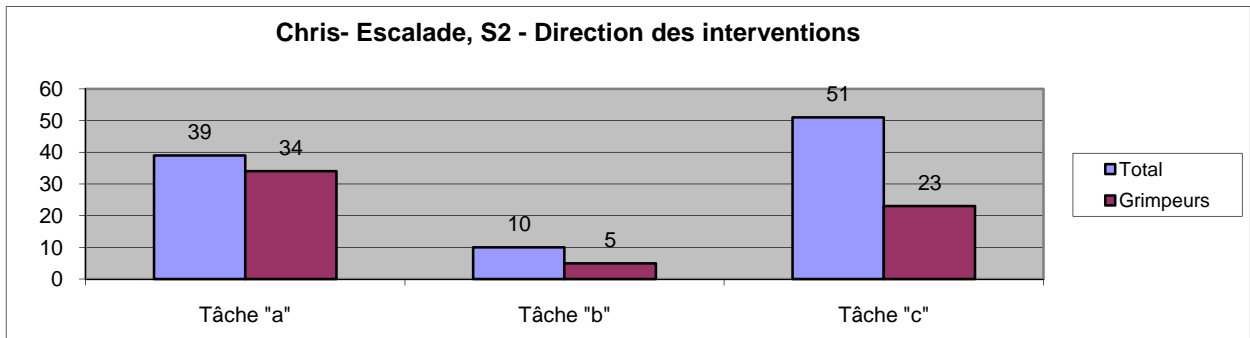
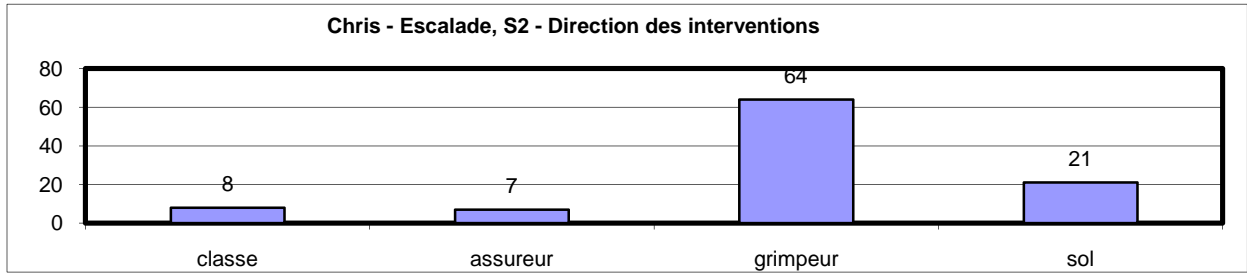
Total	96
-------	----

Objet de RD / Assurage	Comm.
5 TEMPS	<i>C'est : « 4 » main gauche et « 5 » main droite</i>
	<i>Ca fait 1-2 main gauche 3 – 4 et tu reprends. Aller.</i>
	<i>Regarde, 1 en haut, 2, 3, 4 5.. Aller...</i>
	<i>Tu as oublié 3-4</i>
GESTION MOU	<i>Anticipe ce qu'elle va faire...</i>
	<i>Arrête de tirer sur la corde</i>
	<i>C'est à toi de t'adapter à sa vitesse...</i>
	<i>Tu la gardes bien tendus, c'est parti</i>
PLACEMENT AU SOL	<i>Assure sur le côté, pas sur le tapis</i>
	<i>Linda, sur le côté pour assurer</i>
	<i>Mets toi plus prêt</i>
	<i>Mets toi plus prêt quand tu assures.</i>
	<i>Mets toi sur le côté.</i>
POSITION MAINS / DESCENDEUR	<i>Fais la descendre.. Mets ta main plus loin du descendeur.</i>
	<i>Ne te mets pas trop près du descendeur. Si elle tombe, tu vas te coincer les doigts.</i>
	<i>On ne lâche jamais une corde en bas...</i>
	<i>Quand tu bloques, ta main est en bas et pas trop près du descendeur</i>



3.3.1.3.Séance n°2.





Régulations à caractère technique.

Objets résumés	Objets de RD	
TECHNIQUE	EQUILIBRE	4
	EXTENSION JAMBE/ POUSSER	14
	SE JETER	1
	TRANSFERT CG	4
	UTILISER POINTE DE PIED	2

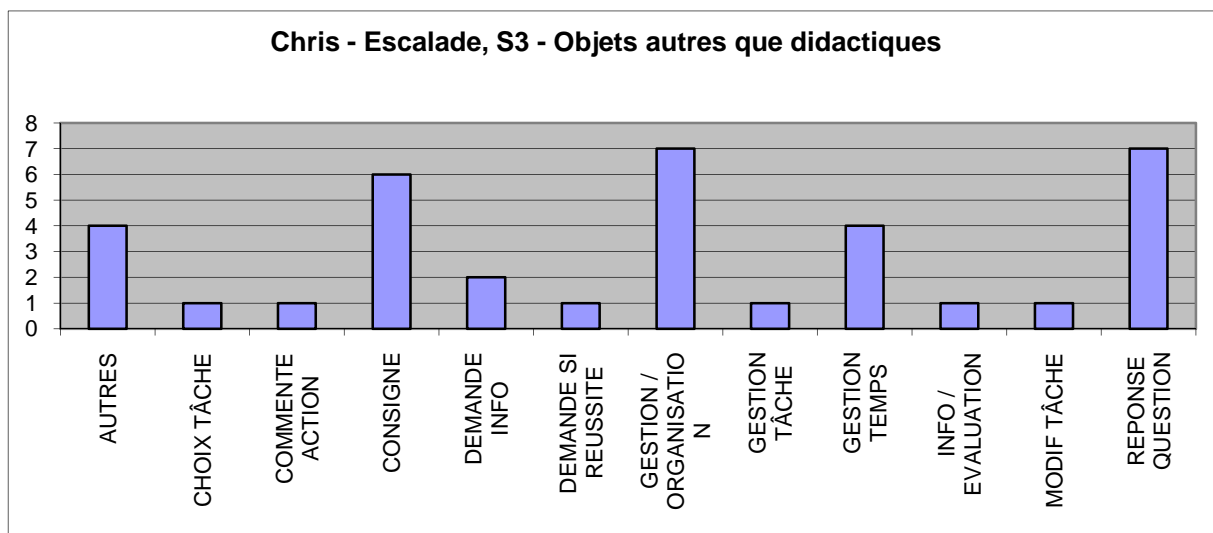
3.3.1.4.Séance n°3.

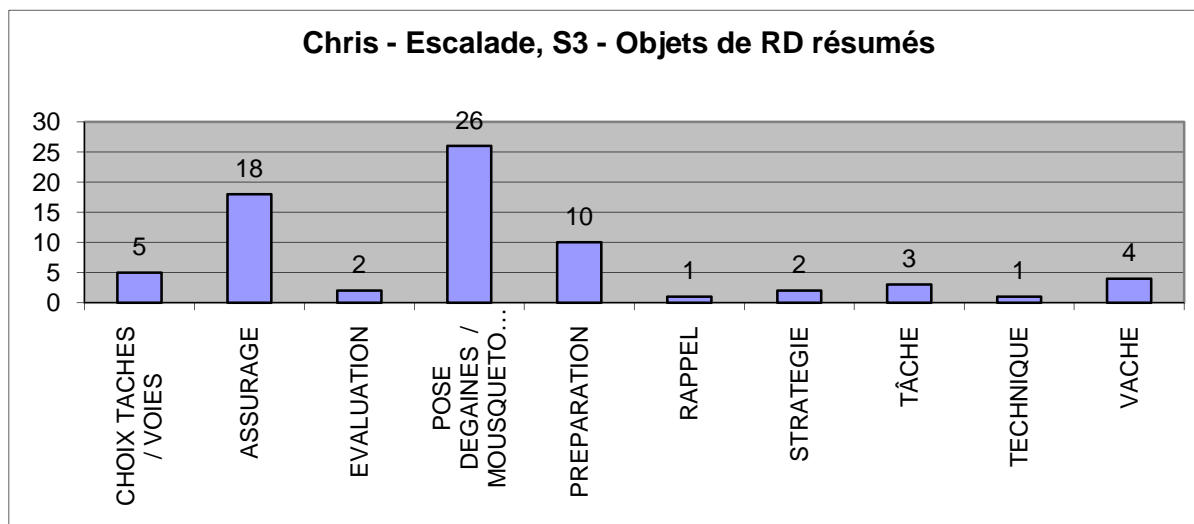
Adres. par rôle.

Total communications verbales		Episodes de RD	
Assureurs	16	Assureurs	15
Grimpeurs	22	Grimpeurs	19
Sol	17	Sol	9

Adres. par tâche.

Total Communications verbales		Episodes de RD	
Atelier « a »	14	Atelier « a »	8
Atelier « b »	15	Atelier « b »	10
Atelier « c »	5	Atelier « c »	5
Voie en projet	23	Voie en projet	19





Objets résumés	objet	
POSE DEGAINES / MOUSQUETONNAGE	DESINSTALLATION	2
	EQUILIBRE / MOUSQUETONNER	1
	EVALUATION	1
	MOMENT DE LA POSE DE LA DEGAINES	4
	MOMENT MOUSQUETONNAGE	1
	NOMBRE DEGAINES	1
	SENS DEGAINES MUR	8
	SENS MOSQUETONNAGE	4
	TECHNIQUE MOUSQUETONNAGE	4
Total		26

Objets de RD	Comm.
SENS DEGAINES MUR (8u)	<i>Le problème, c'est qu'elle a été mise à l'envers.</i>
	<i>Mets la dans le bon sens.</i>
	<i>Non, c'est pas bon.</i>
	<i>Q- Non, dans l'autre sens, l'ouverture doit être là, le droitier va faire comme ça.</i>
	<i>Quand tu te mets de la main gauche, il faut que l'ouverture soit à gauche.</i>
	<i>Regarde, si je mets de la main gauche, je la mets comme ça, c'est plus facile.</i>
	<i>Vérifie qu'elle les mets bien dans le bon sens.</i>
SENS MOSQUETONNAGE (4u)	<i>Vérifie que tes dégaines sont dans le bon sens...</i>
	<i>Avant de monter, tu vas mettre la corde dedans. La corde qui va vers ton baudrier au dessus du mousqueton.</i>
	<i>Il y en a une qui a été mise à l'envers.</i>
	<i>La corde qui va à ton baudrier au dessus.</i>
	<i>Tu es parti pour mettre à l'envers. Le brin de corde qui va vers ton baudrier doit être au dessus du mousqueton.</i>

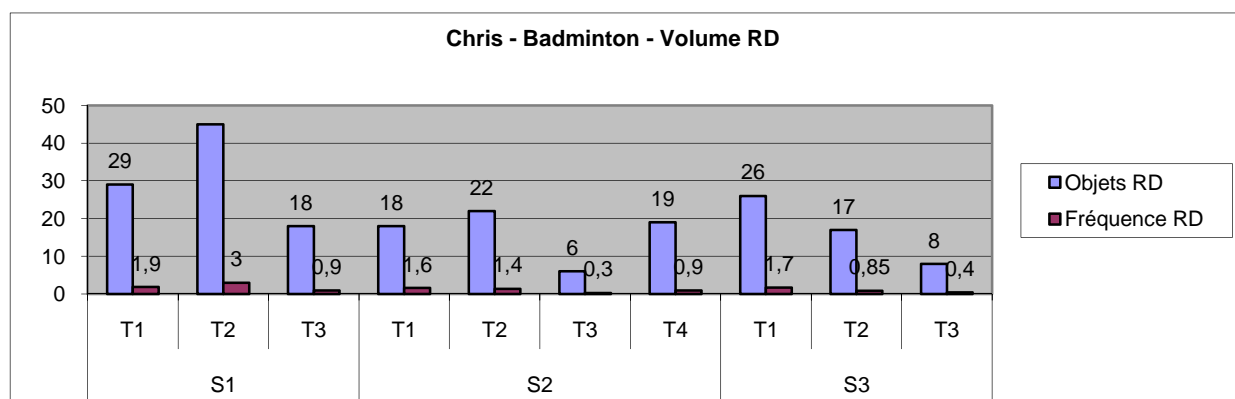
objet	Comm.
TECHNIQUE MOUSQUETONNAGE	<i>Aller ! C'est bon mais il faudra essayer avec une seule main</i>
	<i>C'est ça mais avec une seule main.</i>
	<i>Maintenant, fais la même chose mais avec une seule main.</i>
	<i>Une seule main !</i>

objet	Comm.
MOMENT DE LA POSE DE LA DEGAINE	<i>Dès que tu peux atteindre le point d'ancrage, tu la mets !</i>
	<i>La première dégaîne, tu n'as pas besoin de monter.</i>
	<i>Là, tu peux la mettre.</i>
	<i>Tu es trop haute...Si tu tombes, c'est par terre. Mets la deuxième.</i>
MOMENT MOUSQUETONNAGE	<i>Non, passe ta corde.</i>

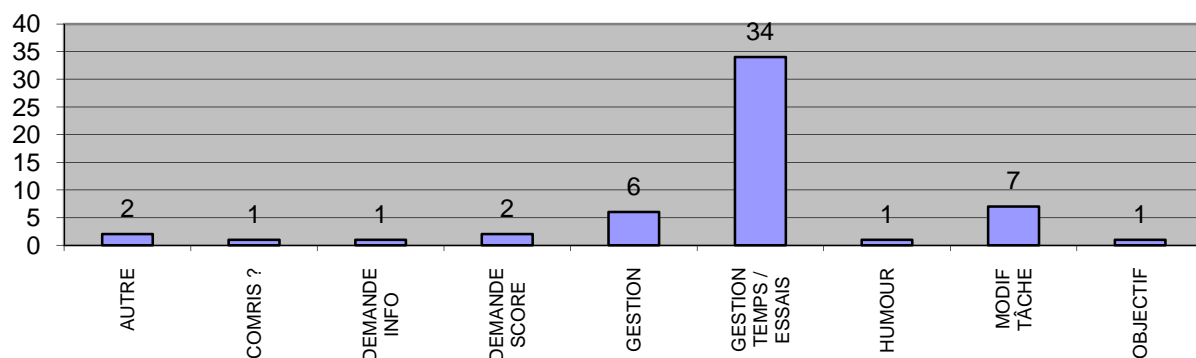
Objets résumés	Comm.
STRATEGIE (2u)	<i>Avance, changement de pied, redescend si tu veux, aller hop.</i>
	<i>Tu as le droit de mettre ton pied là où il y a ta main</i>
TECHNIQUE (1u)	<i>Aller, pousse</i>

3.3.2. Résultats en badminton

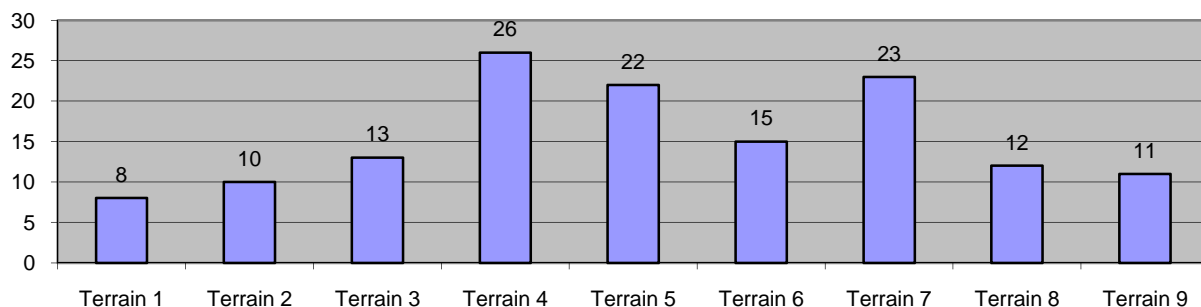
3.3.2.1. Synthèse des trois séances.



Chris - Badminton - Objets autres que didactiques



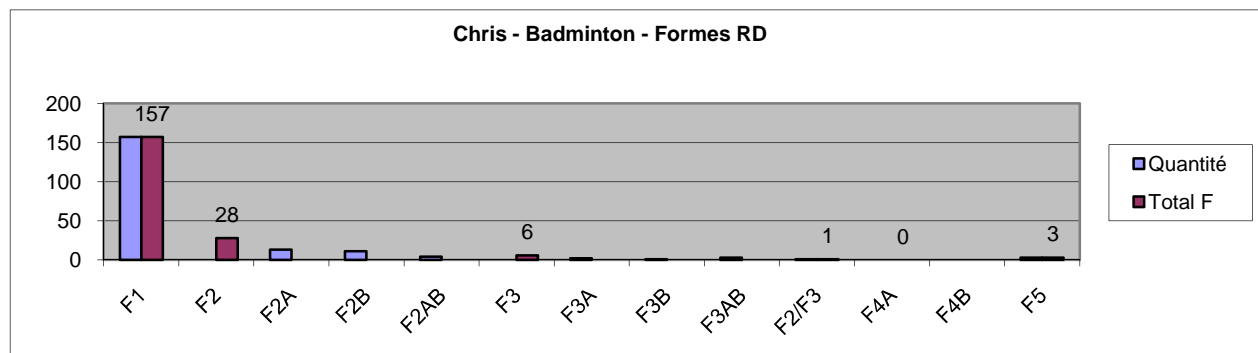
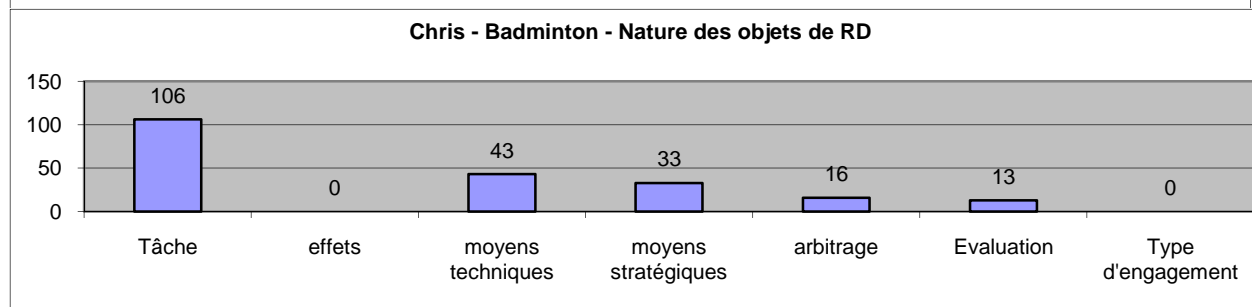
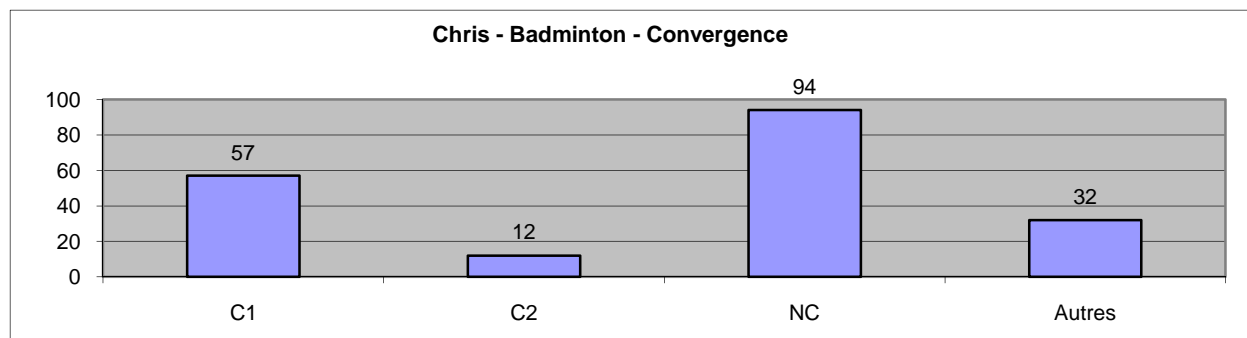
Chris - Badminton - Direction des régulations



CHRIS Badminton. Bilan. Objets RD

CHRIS Badminton. Bilan. Objets RD	
?	4
ADAPTATION COUP / TRAJECTOIRE RECUE	1
AFFECTIF	1
ANTICIPER	5
ARBITRAGE	16
CASSER RYTHME	1
CHOIX ZONE ATTAQUE	2
COURIR	2
DEBORDEMENT / NE PAS JOUER SUR L'ADVERSAIRE	13
DEBORDEMENT LATERAL	2
DEPLACEMENT / VOLANT	4
EVALUATION	11
FAIRE UN COUP GAGNANT	1
FIN DE GESTE	1
FIN DE PREPARATION	1
FRAPPER EN ETANT ARRETE	1
FRAPPER FORT	3
JOUER DOUCEMENT	1

LOGIQUE INTERNE	1
METTRE EN DIFFICULTE DES LE SERVICE	1
MISE A DISTANCE	3
MISE A NIVEAU	2
MISE EN RELATION ENTRE PLACEMENT SUR LE TERRAIN ET ZONES POSSIBLES A ATTEINDRE	1
MOBILITE	2
PLACEMENT A LA FRAPPE	3
PLAN DE FRAPPE	2
POSITION D'ATTENTE / RAQUETTE DEVANT	1
PRENDRE L'ASCENDANT	1
PRISE D'INFO / ADAVERSAIRE	2
PRISE D'INFO / VOLANT	2
PRISE RAQUETTE	4
RECONNAISSANCE RAPPORT DE FORCE FAVORABLE	2
RELACHEMENT POIGNET	1
REPARTITION DU TERRAIN A DEUX	1
SE REPLACER	14
TÂCHE (objectif, dispositif, règlement, but)	106
Total	202



3.3.2.2. Tâches à enjeux stratégiques.

CHRIS. Badminton. Habiletés stratégiques. Objets de RD	
ANTICIPER	3
ARBITRAGE	13
BUT	1
CASSER RYTHME	1
CHOIX ZONE ATTAQUE	2
COURIR	2
DEBORDEMENT	8
DEBORDEMENT LATERAL	1
EVALUATION	7
FRAPPER EN ETANT ARRETE	1
FRAPPER FORT	2
JOUER DOUCEMENT	1
LOGIQUE INTERNE	1
METTRE EN DIFFICULTE DES LE SERVICE	1
MISE EN RELATION ENTRE PLACEMENT SUR LE TERRAIN ET ZONES POSSIBLES A ATTEINDRE	1
MOBILITE	2
NE PAS JOUER SUR L'ADVERSAIRE	4
OBJECTIF	5
POSITION D'ATTENTE / RAQUETTE DEVANT	1
PRENDRE L'ASCENDANT	1
PRISE D'INFO / ADVERSAIRE	1
PRISE D'INFO / VOLANT	1
REPARTITION DU TERRAIN A DEUX	1
SE REPLACER	6
TÂCHE	64
Total	131

CHRIS Badminton. Stratégies. objets résumés	
ANTICIPER	4
ARBITRAGE	13
ATTITUDE D'ATTENTE	1
BUT / TÂCHE	6
CASSER RYTHME	1
CHOIX ZONE ATTAQUE	2
DEBORDER	13
EVALUATION	7
FRAPPER ARRÊTE	1
FRAPPER FORT	2
JOUER DOUCEMENT	1
LOGIQUE INTERNE	1
METTRE EN DIFFICULTE DES LE SERVICE	1
MISE EN RELATION ENTRE PLACEMENT SUR LE TERRAIN ET ZONES POSSIBLE A ATTEINDRE	1
MOBILITE	4
PRENDRE L'ASCENDANT	1
PRISE D'INFO / ADVERSAIRE	1
REPARTITION DU TERRAIN A DEUX	1
SE REPLACER	6

TÂCHE	64
Total	131

CHRIS, Bad. Tactiques. Exemples
<i>Il faut que tu casses le rythme. Soit tu joues plus vite, soit plus au fond, soit plus doucement.</i>
<i>Comment tu vas savoir si tu joues devant ou derrière ? Regarde d'abord où elle est. Il faut réfléchir un petit peu.</i>
<i>Quel est le coup qu'il fallait faire ? Tu ne pouvais faire que amorti.</i>
<i>Tu as vu où elle était ? Joue doucement.</i>
<i>Plus vite. Replace toi.</i>
<i>Replace toi</i>
<i>Replace toi Katia.</i>
<i>Tu es restée au fond après ta frappe.</i>

3.3.2.3.Situation de référence.

CHRIS badminton – Matches - Objets RD	
ADAPTATION COUP / TRAJECTOIRE RECUE	1
ANTICIPER	2
ARBITRAGE	4
DEBORDEMENT	1
DEPLACEMENT / VOLANT	2
EVALUATION	4
FAIRE UN COUP GAGNANT	1
FRAPPER FORT	2
MISE A DISTANCE	1
OBJECTIF	1
PLACEMENT A LA FRAPPE	1
PLAN DE FRAPPE	1
PRISE D'INFO / ADAVERSAIRE	1
PRISE RAQUETTE	1
RECONNAISSANCE RAPPORT DE FORCE FAVORABLE	2
SE REPLACER	8
TÂCHE	14
Total	47

3.4. TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN

JMB1. : je te remercie de te prêter à ce jeu un dimanche matin pendant les vacances... Alors, justement pourquoi tu as accepté ma présence qui reste une petite mise en danger ?...
C1. : C'est pas forcément une mise en danger, c'est plutôt une remise en question à un moment donné. Déjà pour t'aider... Je crois qu'il faut participer à l'effort de recherche... Et aussi pour avoir éventuellement un retour sur ma pratique. Oui, avoir un retour et un échange sur ce que je peux faire... Comme tu dis, c'est pas être dans le vrai ou dans le faux... Simplement, essayez, au bout de quelques années de pratique d'avoir un retour sur ce qu'on peut faire et un autre questionnement quoi.
JMB2. :, est-ce que ma présence à changer quelque chose ?
C2. : pas forcément... Peut être au début, sur les premières séances... Après, j'ai pas l'impression que...

JMB3. : en quoi ?...
C3. : heu... Peut-être sur la façon de parler aux élèves...
JMB 4. : moins décontractée ?
C4. : oui... Enfin, vraiment sur le début... La caméra, on ne la voit pas. J'en avais parlé avec Frank...
JMB5 : alors, globalement, comment tu penses ton rôle d'enseignant en classe... Pas dans la conception, vraiment en classe ? Comment tu définis ton rôle ? Comment tu définis à quoi tu sers ?
C5. : heu..... Déjà, être quelqu'un qui va les mettre en action. Pour moi je crois qu'on doit les amener à les mettre en mouvement et à... Oui, à les mettre en action au départ. Et ensuite aller guider dans leur pratique, dans leurs apprentissages... Les mettre en situation et à un moment donné...
JMB6 :. Donc il y a un aspect de motivation...
C6. : oui.
JMB7 : et un aspect plus apprentissages...
C7. : oui.
JMB8 : et alors, sur les apprentissages, à quoi ça correspond cette notion de « guider » ? Comment ça se traduit ?
C8. : dans le cours ?
JMB9 : oui.
C9. : heu...pff... Par des... Par des... Consignes à un certains moments... Ou répondre à un questionnaire d'un élève... Ou arriver à un moment donné, voir quelque chose et leur donner des consignes qui vont les faire avancer...
JMB10 : en quoi les élèves ont besoin de toi à partir du moment où ils arrivent en cours ? Est-ce qu'il pourrait se passer de toi et sinon pourquoi ? De quoi ont besoins les élèves finalement, selon toi, pour apprendre ?
C10. : ils ont besoin pour apprendre... C'est comme je te le disais, les mettre en action au début et ensuite, pour les faire avancer dans leurs apprentissages, heu...houai, leur montrer un moment donné, leur montrer qu'ils ont progressé pour leur donner envie d'aller encore un peu plus loin et les aider par rapport à ça. Mais c'est toujours une question de motivation et... Oui, j'ai envie de leur donner envie de faire et pour moi c'est quelque chose qui est vachement important. Leur donner envie, quelle que soit l'activité, de pratiquer.
JMB11 : le plus important pour toi, ce que les élèves entrent dans la tâche ? Ou, le plus important, c'est la façon dont les élèves vont s'engager à l'intérieur de cette tâche et la façon dont tu vas intervenir ? Est-ce que le fait qu'il soit dans la tâche, finalement, c'est garant des apprentissages ?
C11. : en partie, et après il y a tout un retour qu'on peut avoir... Le fait de rentrer dans la tâche, forcément... On a des élèves qui, qui sont très studieux. Donc un moment donné le fait de laisser entrer dans la tâche, ça va les faire avancer. Et à un moment donné, le fait d'avoir un retour sur ce qu'ils ont fait, échanger avec eux par rapport à ça, leur faire prendre conscience grâce à un échange avec les autres qui vont expliquer les choses...
12. JMB : est-ce que ton intervention. une fois les élèves dans la tâche... Elle est en lien Direct avec les consignes que tu as données ?
C.12 : au départ ?
13. JMB : oui.

C13. : non. Pas forcément. Enfin, j'ai pas l'impression.
14. JMB : comment tu conçois ça ? Est-ce que les moments des consignes c'est un moment important ?
C.14 : je pense que... Je pense que au moment de les mettre dans la tâche, je prends pas suffisamment le temps de leur expliquer... Sur les attentes qu'on peut avoir dans la tâche, pas forcément sur le fonctionnement de la tâche mais sur ce qu'il y a derrière la tâche, sur ce qu'on cherche à atteindre.
15. JMB : tu ne prends pas assez de temps ?...
C.15 : Houai, j'ai l'impression à certains moments. C'est peut-être que je suis plus sur le fonctionnement de la tâche que sur les contenus qu'il peut y avoir derrière... J'en sais rien. Après, souvent... Je vais penser à quelque chose pendant la tâche... Et je leur dis : on va faire ça. Là, je suis sur le fonctionnement... La mise en route quoi...
16. JMB : est-ce que tu as formalisé quelque chose dans le moment des consignes ou dans le moment où tu intervies ? est-ce que tu sais... Est-ce que tu as fait des choix ?
C.16 : oui.
17. JMB : quels choix tu as fait ?
C.17 : quels choix ?...
18. JMB : est-ce que tu as fait des choix de fonctionnement ? Est-ce que tu sais comment tu agis ? Globalement...
C18. : non... Sur la façon...
19. JMB : par exemple, les objets que tu utilises par la parole, par le geste, tu as formalisé tous ça où ça vient comme ça ? Une fois que tu es devant les élèves... Est-ce que tu sais quels objets tu vas manipuler pendant en cours ?
C19. : pendant le cours, oui, au départ oui. Tu as une ou deux... Quand tu commences un cours, tu veux arriver sur quelque chose... Tu vas mettes en place quelque chose parce que tu envies d'arriver à quelque chose.... Enfin, tu prévois les choses, et après j'ai l'impression que... Je sais pas, c'est confus quoi.
20. JMB : j'étais plus sur les objets que tu utilises... Sur le fond. Et sur la forme, sur la façon dont tu intervies, les stratégies par exemple de régulation... Est-ce que tu as formalisé quelque chose là-dedans ?
C.20 : oui... Après si... Tu as un mode d'Intervention où tu vas passer dans les groupes et intervenir et après sur un retour qui est global par rapport à la classe. Mais, après, c'est pas quelque chose de très très précis dans mon fonctionnement...
21. JMB : et... Est-ce que tu as l'impression d'avoir des difficultés dans ton Intervention ? Est-ce que des fois tu te dis : ce que je dis n'a pas d'influence ? Finalement, est-ce que tu te sens efficace ?
C.21 : il y a des jours où forcément tu te dis... Mais heu... Pas forcément. Par contre, il y a des élèves avec lesquels je me sens pas efficace, où tu as l'impression que tu les fais pas avancer, tu ne trouves pas la solution... Soit, tu te rends compte que tu ne fais pas attention à ces élèves là. Sur le cycle de badminton, tu as le terrain du fond... Où un moment donné je me suis dit : il faut plus que tu les fasses bosser là-bas au fond, il faut que tu les mettes devant toi... Il y a des choses que tu penses à un moment donné... Et au moment de la mise en place, tu l'oublies. Tu te dis : j'ai oublié, et la j'ai pas été efficace. C'est celui qui a le plus besoin de toi, et tu l'as oublié. Donc par rapport à sa, où il y a des moments où tu te sens inefficace. Heu... En escalade... Oui, partout... Tu vas, un moment donné, laisser de côté des élèves que tu ne vas pas voir.
22. JMB : tu laisses de côtés certains élèves... Sans t'en rendre compte...

C.22 : sans t'en rendre compte... Je me force à aller là-bas, à me déplacer mais... Quand tu fais un retour, tu te rends compte que tu es allé vers les élèves proches de toi... Il y a des élèves sur lesquels tu intervies plus... C'est peut-être une question d'organisation. Donc, à un moment donné, tu n'es pas efficace.
23. JMB : tu recherches efficacité dans ton Intervention ?
C.23 : oui, je... Forcément. Je fais pas les choses... J'essaye d'avoir par rapport à ça... Quand ils sont dans l'action... Houai, observer et noter deux trois choses que j'ai pu observer pour leur Dire derrière... Oui, oui,... Tu recherches efficacité...
24. JMB : et pour qu'ils apprennent finalement, quand ils sont dans la tâche, comment tu fais finalement, c'est quoi ton rôle ? Comment tu fais pour que ce que tu dis ait une efficacité ?
C.24 :..... On répète beaucoup... Toujours ce rôle de guide, de faire émerger les choses et de Dire : tu fais ça... Qu'est-ce que tu pourrais faire pour que ça aille mieux ? Tu peux essayer de faire ça...
25. JMB : quelles compétences il faut pour intervenir efficacement une fois que les élèves sont dans la tâche ?
C25. : heu...
26. JMB : où est la professionnalité là-dedans selon toi ?
C.26 : je pense, au niveau de l'observation, de prendre des indices sur ce que les élèves vont faire. Et être capable derrière, d'après ce qu'on a pu voir, de trouver par rapport aux problèmes observer ce qui va faire que l'élève va surmonter...
27. JMB : sur l'observation... Lorsque les élèves partent dans la tâche, est-ce que toi tu sais ce que tu vas regarder ?
C27. : oui. Mais... Mais très souvent... En fait, oui tu mets en place une tâche dont tu attends quelque chose et tu vas vouloir observer quelque chose. Et très très souvent, je me rends compte que je vais sur autre chose. Il y a des choses qui vont émerger, pas toujours...
28. JMB : chez les élèves tu veux Dire ?
C28. : oui.
29. JMB : qui vont te détourner de...
C29. : qui vont peut-être, un moment donné, de détourner d'un objectif. Ça dépend aussi des groupes qui vont entrer dans la tâche et tu vas pouvoir observer ce qui tu as décidé d'observer. Et il y a des élèves qui partent sur autre chose...
30. JMB : est-ce que tu as des cadres d'observation en tête quand tu observes les élèves ?
C30. : oui... Oui, oui. Tu vas t'attacher à observer certaines choses...
31. JMB : finalement, comment tu regardes les élèves ?... Qu'est-ce que tu vois quand tu vois des élèves en train agir ?... Tu vois un corps en mouvement ? Est-ce que finalement... Qu'est-ce que tu perçois de leur activité ? Qu'est-ce que tu regardes ?
C31. :... heu...
32. JMB : tu vois des gestes...
C32. : non, pas forcément... Ça dépend aussi de l'activité mais...pff...
33. JMB : dur...

C.33 : oui...heu...
34. JMB : comment tu décris en gros un l'élève en train d'agir ?
C.34 : je vais essayer de... Je vais voir...heu...
35. JMB : tu as des cadres d'analyse liée à la motricité ?
C.35 : oui...
36. JMB : mais, finalement, est-ce que tu ne vois pas d'autre chose ?
C.36 : tu vas le voir en train d'essayer de... Est-ce qu'il va essayer à résoudre quelque chose... Est-ce qu'il va chercher à se transformer... Est-ce qu'il va rester dans ce qu'il a l'habitude de faire... Ou refuser la tâche que tu as proposé... Je vais voir la façon dont il agit. Est-ce qu'il accepte de prendre le risque de se transformer et de changer des choses ou est-ce qu'il va rester dans sa motricité habituelle. Est-ce qu'il essaye de rentrer dans quelque chose de différent.
37. JMB : et alors, pour toi, c'est quoi un élève en train d'essayer de se transformer ? Comment tu définis un élève, qui dans son intentionnalité, essaye d'apprendre ? Qu'est-ce qu'il fait cet élève ? Qu'un autre ne ferait pas...
C. 37: heu... Il va... Il va déjà tenter de prendre un risque, changer quelque chose un moment donné, prendre le risque de se tromper, de... Oui, de changer une habitude. Un moment donné, de faire des erreurs et... Et je pense que l'élève qui se transforme, c'est déjà qu'il a évolué par rapport à ça. Et très souvent, on a des élèves qui sont assez limite par rapport à ça. Tenter, ça suffit, et puis, j'y arriverai pas... Pourquoi prendre le risque... Sur l'escalade c'est encore plus vrai parce qu'il y a beaucoup cette notion de risque.
38. JMB : il faut donc déjà avoir cette intention d'évoluer...
C.38 : oui, il va y avoir...Ben, la prise de risque. Derrière, peut-être le fait de se tromper et de faire un choix un moment donné sur : je vais agir comme ça ou plutôt comme ça. Il y a une réflexion par rapport à ça. Je vais essayer ça, peut-être que ça va fonctionner. Tu vois... Construction de...
39. JMB : s'auto évaluer ?
C39. : oui.
40. JMB : et une fois qu'on s'est auto évaluer... Qu'est-ce qu'on fait ? Et avec quels outils ? Je reviens un peu à ma question : en quoi les élèves ont besoin de toi ? Comment un élève de s'auto évaluait finalement ?
C.40 : savoir... Connaître... Le but de la tâche. On me demande ça ; est-ce que j'ai réussi ?
41. JMB : et pour réguler derrière éventuellement, comment on fait ? Une fois qu'on s'est évalué ?
C41. : Ben, une fois qu'on s'est évalué : j'ai réussi, j'ai pas réussi. Pourquoi ?... En leur donnant des critères, des critères de réalisation... Des indices par rapport à ça. Essayez de savoir ce qu'il va falloir faire pour réussir. Donc... Essayez de les amener à découvrir les contenus qu'il y a derrière.
42. JMB : il faut qu'ils découvrent ?
C.42 : oui, qu'ils découvrent ou que je leur apporte... Je crois que j'ai plus tendance alors apportée que à les faire découvrir...
43. JMB : quand tu n'interviens pas sur un élève... Est-ce que les élèves finalement ils apprennent ? Même quand tu n'interviens pas ? Sans toi. Est-ce que tu as l'impression que des élèves, sans toi, quand tu n'es pas là, ils rentrent dans un processus d'apprentissage assez efficacement ?
C.43: oui... Oui. Je pense. À partir du moment où tu vas leur donner une tâche qui... oui, qui les incite à se

remettre en... Enfin oui à modifier un petit peu leur comportement... En fonction des contraintes qu'on va leurs donner... Après heu...
44. JMB : c'est quoi pour toi un élève autonome ? Dans les apprentissages...
C.44 : dans les apprentissages... C'est un élève qui est capable de s'auto évaluer. De définir pourquoi il a réussi. Pourquoi il est en échec. Et de trouver la solution pour pouvoir un moment donné...
45. JMB : ça se construit ? C'est naturel ?
C45. :.....
46. JMB : est-ce que toi tu un rôle à jouer là-dedans ?
C46. : oui.
47. JMB : et à quel moment ?
C47. : les aider justement à avoir cette démarche... La démarche d'auto observation et d'autocritique... heu... Les amener à savoir... À trouver les solutions. Par le questionnement après la tâche... Est-ce que j'ai réussi ? Oui ou non. Si j'ai réussi, pourquoi ? Qu'est-ce qui a fait que j'ai réussi...
48. JMB : après la tâche ?
C48. : pff...
49. JMB : pour toi, c'est beaucoup après la tâche ? Et dans la tâche ?
C49. : forcément. Oui oui oui, dans mon observation... Essayez de... De Dire : tu as fait ça. Pourquoi ?... L'obliger à avoir cette réflexion...
50. JMB : tu intervies dans ce sens-là ?
C50. : j'ai pas impression de faire souvent... Je sais pas... Je me suis jamais réellement posé la question. J'ai pas l'impression d'avoir ce questionnement, de les emmener. J'ai plutôt l'impression de leur apporter des choses, enfin, tu vois, de leur Dire. Plutôt que de les amener à trouver une solution... J'ai tendance alors donnée le truc plutôt que de leur faire découvrir.
51 JMB : Tu voudrais qu'ils découvrent ?
C.51 : heu...
53. JMB : les élèves ont besoin de repères pour agir ?
C.53 : ha oui oui. Tu as des repères à leur apporter et après... Enfin... Des repères, c'est quelque chose qui va guider l'action. Et après, il y a autre chose que tu peux leur apporter, c'est, dans telle situation : « si tu fais ça, c'est mieux que ça ».... C'est vrai que si tu leur donnes des repères, tu vas les amener à agir plus comme tu le souhaites...
54. JMB : il y a peut-être aussi des choses qui se jouent dans le type de repères que tu donnes ?
C.54 : oui, plutôt...
55. JMB : qu'est-ce se jouent
C.55 :...
56. JMB : tout ne se vaut pas au niveau des repères ?

C56. : non... Non non...heu... pff...
57. JMB : tu as fait des choix toi pour guider l'intentionnalité des élèves ? C'est-à-Dire, ce Dire, je leur donne ce repère qui va induire cette intentionnalité, et moi, il me semble, que ce ça qu'il faut pour les aider... Et pas autre chose. Est-ce que tu as fait ce choix-là ? Ou les repères que tu donnes, ça vient comme ça...
C.57 : ça va venir en regardant l'élève... J'ai pas prévu à l'avance.
58. JMB : Bon, ça m'intéresserait de savoir comment tu définis la nature de ce qu'il y a apprendre en EPS ?
C.58 :.....
59. JMB : qu'est-ce que tu enseignes ?
C59. : heu..... On enseigne..... Une façon d'agir dans un milieu particulier et heu...pfff... C'est quelque part une façon de s'adapter un milieu environnant. Selon des activités, il va y avoir un milieu différent avec un but différent. On enseigne la façon... Oui... leur enseigner comment pouvoir agir efficacement dans ce milieu là pour être efficace dans ce milieu là.
60. JMB : c'est quoi : ce qu'il faut apprendre ?
C. 60: heu... pour moi, ce qu'il faut apprendre, c'est apprendre à s'adapter par rapport à une tâche donnée.... S'adapter pour être plus efficace.
61. JMB : alors, c'est quoi les contenus d'enseignement en EPS ? Comment tu les définis ?
C.61 : on dit que c'est « ce qu'il y a à faire pour faire »...
62. JMB : est-ce que ça te va ?
C.62 : pff....non. Non.
63. JMB : comment tu définis les savoirs ? Les contenus d'enseignement quoi ?
C.63 : heu...
64. JMB : tu me dis : « on dit que » c'est « ce qu'il y a faire pour faire »...
C64. : c'est ce que tu vas mettre en oeuvre pour faire ce qu'on te demande. Ce que l'élève de mettre en oeuvre... Comment il va agir dans une tâche donnée...
65. JMB : bon, alors, prenons un exemple : qu'est-ce qu'il y a à faire pour jouer au badminton ?
C65. : il y a...
66. JMB : parce que tu me dis que les contenus c'est ce qu'il y a à faire pour faire...
C.66 : il y a à produire des trajectoires... heu...
67. JMB : qu'est-ce qu'il y a à faire pour produire des trajectoires ?
C.67 : (rire) il y a à se déplacer, il y a à frapper... Le plan de frappe, l'action sur le volant.... Se placer sous le volant pour pouvoir frapper.
68. JMB : qu'est-ce qu'il y a à faire pour se placer sous le volant ?
C.68 : (rire)...

69. JMB : quand tu définis les contenus, jusqu'où tu descends ? Tu restes en haut ou alors tu descends...
C.69 : c'est très très très global....
70. JMB : tu arrives à définir précisément ce que des élèves ont à apprendre ? Ou pas ? Ou ça dépend des activités ? En basket, tu arrives peut-être plus à définir ce que les élèves ont à apprendre...
C. 70: oui... Je pense que ça dépend beaucoup, énormément des activités. La connaissance que l'on a des activités. Je trouve que c'est difficile de définir précisément ce que les élèves ont à apprendre...
71. JMB : est-ce que tu penses que c'est un élément de professionnalité ? Ou sais pas si important...
C71. :..... Oui... C'est important... Après,... C'est important par rapport à l'activité et après, c'est vrai que, pour moi ce qui est important, c'est que les élèves...aient envie de pratiquer, pas seulement là maintenant mais si on peut leur donner envie de pratiquer...
72. JMB : « ce qu'il y a à apprendre », chez toi, c'est implicite ou c'est explicite ? Je te les ai faits marquer sur le papier... Mais...
C.72 : c'est assez implicite...
73. JMB : est-ce que dans des séances, les contenus d'enseignement émergent ? Est-ce qu'ils sont institutionnalisés ? Est-ce que tous les élèves savent sur quoi on travail ? D'où on vient, où on va, où on est... Est-ce que dans sa pratique les contenus émergent, et est-ce que tout le monde sait quel est l'enjeu quoi ?
C.73 : je crois que non. J'ai pas l'impression que... Un moment donné, je vais alors Dire : voilà, l'enjeu c'est ça. Je leur en parle... Ou à la fin d'une séance de leur Dire : la semaine prochaine on va travailler plus sur ça ou ça...
74. JMB : et sa ça ne suffit pas à ce que les contenus émergent et soient présents ?
C.74 : non, non... Je veux Dire... C'est pas... Je vais leur en parler en début de séance et enfin de séance et après, ils vont être plus seuls par rapport à ça....
75. JMB : pourquoi ? C'est pourtant pendant les tâches que les élèves apprennent ?
C75. : oui... Ou, ça va être dans un petit groupe un moment donné. Je vais arriver... En reparler du contenu... Mais pas forcément pour tous.
76. JMB : en badminton, tu n'as pas beaucoup différencié, alors que tu avais des élèves très différents...
C76. : j'ai eu du mal à faire des groupes... Il y a beaucoup d'absentéisme dans cette classe... J'étais un peu en difficulté par rapport à ça...
77. JMB : quand tu intervies en classe, quand les élèves sont dans la tâche, est-ce que tu as l'impression que les élèves savent que c'est pour les aider ? Ils acceptent bien tes Interventions ?
C.77 : oui oui.
78. JMB : tu penses qu'il de considère comme une personne ressource ?
C78. : oui je pense.
79. JMB : oui... Tu n'as pas de souci vis-à-vis de ça ?
C79. : non.

80. JMB : tu n'as pas de réticences de la part des élèves ?
C.80 : non.
81. JMB : ça fait combien de temps que tu enseignes ?
C.81 : (inaudible)
82. JMB : est-ce que tu sens que tu as changé ta façon d'intervenir ?
C.82 : ... Elle est plus naturelle.... Et puis, j'avais tendance à ne pas intervenir... Ou à intervenir très peu...
83. JMB : et ça te satisfaisait pas de faire comme ça ?
C83. : non par ce que... C'est ce qu'on disait tout à l'heure... Les élèves n'agissent pas toujours dans la tâche comme on le voudrait... Et ils ont des difficultés...
84. JMB : donc, tu t'es dit : il faut que j'y aille...
C84. : Ben oui, oui. Et petit à petit... Alors, est-ce que c'était un problème de confiance ou autre, je sais pas...
85. JMB : Bon, on va passer au détail des séances.... Alors, la séance un en escalade... On voit ici de revoir ce qui s'est passé. Alors l'objectif que tu me donnes c'est : pour les élèves, de déterminer leur niveau de pratique. Et, tu me mets les contenus suivants sur ta feuille. Utilisez la partie avant du pied, pousser sur les pieds pour aller chercher une bonne prise demain, identifier son parcours, utiliser des étirements segmentaires plutôt que la force musculaire dans les zones de retour. Tu m'as mis ces contenus... Ce que je te demandais, ce sont les contenus qui étaient en jeu dans la séance... Tu avais compris ça ou pas ?
C85. : oui. Apparemment, là, non....
86. JMB : non, mais je te demande...
C86. : non mais... oui oui...
87. JMB : pourquoi tu m'as dit : « apparemment non » ?
C87. : si tu veux, c'est des contenus que j'ai marqués après par rapport à ce qui a été fait, si je me rappelle bien... C'est vrai que sur la séance, « utilisez la partie avant du pied »... Un, ça fait partie de l'évaluation... Tu vas pas forcément le rechercher mais si je me souviens bien, un moment que, lors d'un échange avec les élèves, on est revenu à parler de ces choses-là... Mais, c'est vrai qu'après...
88. JMB : la première consigne que tu donnes ; je te le fais en résumé : Noter les voies tentées et les évaluer, de faire vérifier les encordement et les baudriers avant de monter et, faire six voies dans la séance.... Alors, est-ce que c'est volontaire ou non, ici, de ne pas donner de précisions ?... Sur les attentes...
C.88 : sur cette séance, oui.
89. JMB : c'était la première séance du cycle ?
C.89 : oui.
90. JMB : Tu fais le choix de ne pas donner d'autres consignes ?
C90. : oui...
91. JMB : et alors, qu'est-ce que tu regardes lors de cette séance ?
C91. : je vais regarder... Déjà le niveau des voies qu'ils vont grimper... hiérarchiser le niveau des élèves.

Aussi, la façon dont ils vont grimper...
92. JMB : tu regardes ça pour toi ?...
C92 : oui. Les prises qui vont être utilisées....
93. JMB : ça te sert à faire des choix après ? Pourquoi tu regardes ça ?
C.93 : Heu... Pourquoi je regarde ça... Dans une voie, tu vas voir si les élèves utilisent prioritairement les grosses prises...
94. JMB : et ça te sert à quoi de voir ça ?
C.94 : heu... Ca va me servir à identifier des niveaux... Essayez, derrière, de les emmener... À modifier leur pratique pour qu'ils soient plus efficaces.
95. JMB : quand tu me dis, : les amener à modifier leur pratique. Tu vas intervenir où... ?
C95. : dans la séance ?
96. JMB : oui...
C96. : oui, dans la séance, je pense que oui... Par rapport à ça, selon ce que je vais voir dans la séance...
97. JMB : donc, les élèves sont partis sur le mur à la première séance, tu regardes comment il grimpe ?...
C.97 : oui...
98. JMB : et ça ça te sert à..... Prévoir des tâches après ou ?... Ça te sert à quoi ?
C98. : oui, oui.
99. JMB : pendant 15 minutes tu intervies quatre fois sur douze sur l'assurage, six fois sur douze sur l'encordement, une fois sur la grimpe, et une fois sur la descente. Donc, en 15 minutes, tu as donné à peu près 12 régulations. Ça te semble beaucoup, ça te semble peu ?
C.99 :... heu, pff... Ça me paraît normal...
100. JMB : bon, tu es entré sur l'assurage et l'encordement...
C.700 : oui. Première séance, il faut que ça se passe bien par rapport à ça.
101. JMB : je t'ai demandé ce que tu regardais, tu ne m'as pas dit l'assurage...
C101. : tout à fait (rires). C'est vrai. C'est quelque chose qui est important.
102. JMB : pourquoi tu ne donnes pas de repères sur l'assurage ?
C102. : parce qu'ils ont déjà fait un cycle... Donc, a priori.... Enfin, normalement...
103. JMB : quels critères tu as pour évaluer l'assurage ?
C103. :heu... La technique de l'assurage en quatre temps, et puis au oui, la concentration qu'ils vont avoir sur le grimpeur...
104. JMB : si tu avais a donné des repères, tu Adres.ais quoi aux élèves ?
C104. : sur l'assurage ?

105. JMB : oui.
C.105 : Heu... Déjà, le repère sur les quatre temps et ensuite le repère c'est anticiper les mouvements du grimpeur pour que la corde de soit toujours relativement tendue. Plus ça va aller, plus on va leur demander que la corde de soit molle mais au départ, pour rassurer le grimpeur, on demande de tendre la corde...
106. JMB : donc, là on voit bien que tes régulations sont centrés sur l'assurance... Et à la fois, J'ai vu plein d'élèves qui assuraient très mal et, tu n'es pas intervenu... Ça t'étonne ou pas ?
C106. : non, par rapport à ce que je te disais tout à l'heure où à un moment donné tu vas pas faire attention à tout le monde. Mais...
107. JMB : Je t'ai vu intervenir sur certains et tu en as oublié quand même beaucoup...
C.107 : oui...
108. JMB : c'est-à-Dire que quelque part, t'es pas vraiment centré sur l'assurance...
C108. : c'est vrai...
109. JMB : qu'est-ce que tu regardes ? Tu regardes un peu tout...
C109. : oui...
110. JMB : le mur, comment ils grimpent, l'assurance...
C110. : oui, à un moment donné,...
111. JMB : tu n'as pas fait de priorité ?
C111. : non. À moment donné, il y a quelque chose qui me saute aux yeux...
112. JMB : alors, tu fais un bilan : « avant de monter, vous regardez si l'assureur est près, si on a besoin d'être soutenu, on dit « sec », quand on est au dessus, on annonce « vâché » et, alors, tu redis : essayez de varier le niveau des voies, plus la séance avance plus les voies doivent être difficiles ». Donc, 10 fois sur 12 tu as régulé sur l'encordement et l'assurance, et lors de ton bilan... Tu repars sur...
C112. : j'en parle pas...
113. JMB : non, tu n'en parles pas. Sur repars sur autre chose. C'est-à-Dire que tes régulations, tu ne les as pas pris en compte... Enfin, je sais pas, je te demande. Tu avais prévu des choses à l'avance ?
C.113 : non non non... Je suis parti dans quelque chose de... Il n'y avait pas de priorité dans...
114. JMB : Et donc, ils repartent pour 15 minutes. Tu intervies quatre fois sur huit sur l'assurance (la position par rapport au mur une fois, deux fois sur le problème des quatre temps et une fois sur l'assurance pendant la descente). Tu régules quatre fois sur les grimpeurs. Tu dis : « monte ta jambe et pousse » trois fois. Et : « tends tes bras », une fois. Je sais pas si c'était lors d'une posture de repos... Qu'est-ce que tu en penses ?
C.114 : Ben, sur heu....
115. JMB : sur l'assurance par exemple. Tu sembles réguler au coup par coup, selon les difficultés des élèves, selon ce que tu vois...
C.115 : oui. Tu vois un truc et tu régules... En fonction de ce que tu vois. Après, sur les grimpeurs...
116. JMB : sur les grimpeurs... Alors que tes premières régulations sont centrées sur l'assurance, là, il y a des choses qui émergent....

C116. Pourquoi je le fais pas avant ...
117. JMB : tu m'as dit que ton objectif, c'était que les élèves évaluent leur niveau de pratique... Tu n'avais pas l'intention qu'ils apprennent quelque chose ?
C117. : cette séance, non...
118. JMB : à ton avis, les élèves partent avec quelles intentions après tes premières consignes ? Ils sont dans quel type d'activité ?
C118. : il parte pour grimper.
119. JMB : pour grimper...
C119. : oui, pour grimper.
120. JMB : et toi, tu ne veux pas qu'ils fassent autre chose...
C120. : non. Pas particulièrement. Mais, un moment donné, tu vas les voir bloquer dans une partie du mur... Et tu les aides par rapport à ça. Je pense que sur une première séance, c'est important à un moment donné que le maximum arrivant en haut d'une voix... Qu'ils aient le sentiment de réussite un moment donné... Donc, je peux les aider à passer une difficulté pour arriver au dessus. C'est pour ça que je dis « monte tes pieds »...
121. JMB : Ok. En bilan, avant la dernière séquence, tu dis : « qu'est-ce qui fait que vous allez économiser vos bras ? ». Alors, ils te répondent et vous discuter autour de ça... Tu finis par Dire qu'il faut avoir les bras tendus pour ne pas perdre d'énergie. Tu conclus en disant : « on pense à utiliser ses jambes, avant de monter, il faut regarder les prises que l'on va utiliser. Il faut prendre des temps de repos et dans ces temps de repos, essayez de ne pas rester les bras fléchis. » Donc, les consignes c'est : utiliser ses jambes prioritairement, avant de monter, regardez sa voie, construire son trajet... Et rendre des postures de repos avec bras tendus..... Tu leur as dit ça, tu veux qu'ils rentrent dans un processus d'apprentissage...
C121. : oui.
122. JMB : et tu vas regarder quoi ? Tu leur as a donné trois choses précises. Tu vas te centrer sur ce qu'ils font de ce point de vue ?
C.122 : je suis pas sûr...
123. JMB : tu leur dis ça... C'est pas par hasard ?
C.123 : c'est parce que c'est des choses que j'ai observées en les voyant pratiquer. Donc...
124. JMB : c'était pas prévu...
C124. : non... C'était pas forcément prévu. C'est des choses que j'ai dû observer en les voyant pratiquer...
125. JMB : alors, tes régulations. À ton avis ? Ça dur 35 minutes...
C125. : Ben... Logiquement,...
126. JMB : te connaissant...
C126. : me connaissant, c'est parti dans tous les sens. C'est revenu sur l'assurage, c'est revenu sur...
127. JMB : alors, tu as fait 18 régulations en 35 minutes. Ça veut Dire que quelqu'un part, tu as beaucoup observé...
C.127 : oui...

128. JMB : et, assez peu intervenu... Sur l'assurance, 4/18. Mettre le bout du pied sur la prise, une fois. Sur la descente, une fois. Tu dis un moment : « il faut se jeter ». Et, neuf fois sur 18, tu fais du guidage des élèves en leur disant qu'elle prise doivent prendre, dans quel ordre etc... Alors, les postures de repos ça n'existe plus...
C.128 : non.
129. JMB : regardez savoir depuis le bas, ça n'existe plus. Et, valoriser les prises jambes, ça n'existe plus...
C.129 : (rire).
130. JMB : alors, à un moment donné, sur la moitié de tes régulations... Bon, encore sur l'assurance. Peut-être que quelqu'un part, les élèves n'ont toujours pas les repères et font des erreurs... Continue à faire leur truc... Et tu es obligé d'intervenir... Et c'est pertinent d'intervenir... Et à la fois, à chaque fois que tu intervies sur un élève, les 25 autres continuent à faire ce qu'ils savent faire.
C130. : ils continuent à faire ce qu'ils font...
131. JMB : et donc, neuf fois sur 18, c'est : « prend la prise rouge avec la main droite... Monte ton pied gauche sur la prise bois... ». Alors, qu'est-ce qu'il se passe ?
C. 131: là, j'ai complètement oublié ce que je leur ai dit avant.
132. JMB : pourquoi tu as oublié ? Est-ce qu'est-ce que tu leur as dit, ça avait vraiment une importance pour toi ? Tu voulais vraiment qu'ils regardent leur voie avant de grimper ?....
C132. : je pense que j'ai observé quelque chose. Ça a du revenir plusieurs fois et donc je leur ai dit. Mais, c'était pas forcément quelque chose qui était important pour moi. Comme je te disais, l'important pour moi sur cette séance, c'était mon observation, et le fait qu'ils grimpent...
133. JMB : alors, c'est quoi ces consignes ? Parce que moi je n'ai vu aucun élève en postures de repos, je n'ai vu aucun élève regarder sa voie du bas.
C133. : oui, ils ne l'ont pas fait. Je pense que eux, il n'était pas dans une situation de se transformer. Ils étaient dans ce que j'attendait, c'est-à-Dire grimper.
134. JMB : mais tu ne peux pas t'empêcher de leur donner des consignes...
C134. : voilà...
135. JMB : que toi tu n'utilises pas et que
C135. : eux non plus...
136. JMB : tu ne peux pas t'empêcher ?
C.136 : non.
137. JMB : ça doit bien servir à quelque chose puisque tu le fais...
C.137 : heu... Les consignes, ça me paraît important de leur Dire pour les faire progresser... Mais, dans la séance, l'objectif que je leur ai donné et l'attitude que j'ai pu avoir, enfin... Pour moi, c'était logique, c'était les faire grimper les j'ai été pas en accord avec ça. Alors un moment donné, j'ai vu quelque chose et je me suis dit : tiens, il va bien falloir leur Dire pour qu'ils changent quelque chose... Donc ça n'avait rien à voir avec mes objectifs, ni avec le leur d'ailleurs. Leur objectif était de grimper. Et moi, j'étais parti pour les faire grimper au départ...
138. JMB : quelque part, tu acceptes que ça ne serve à rien puisque tu ne regardes même pas ce qu'ils font de ce point de vue.

C.138 : oui.
139. JMB : je pense que au moment où tu dis des consignes, tu sais que tu ne vas pas regarder... Non ?
C139. : oui, peut-être, je sais pas.
140. JMB : c'est difficile à Dire...
C140. : oui, c'est difficile à Dire mais c'est vrai que...
141. JMB : en bilan, tu dis : « vous devez savoir sur quelles voies vous êtes en difficulté. Et, la semaine prochaine, on fait monter en tête. »... Combien d'élèves ont fait six voies dans la séance à ton avis ?
C.141 :.....
142. JMB : parce que c'était l'exigence de départ... Dis-moi à peu près... À ton avis...
C142. : pas beaucoup... 4 ou 5 peut-être...
143. JMB : tu ne reviens pas sur cette exigence ?... Tu sais qu'ils n'ont pas eu le temps...
C143. : oui...
144. JMB : tu leur annonces : grimper en tête. Pourquoi grimper en tête ? Tu as vu qu'il y avait des difficultés en moulinette et tu annonces : grimper en tête. Et tu ne le feras pas la séance d'après...
C144. : parce que c'est... C'est l'objectif en fin de cycle...
145. JMB : on a dit que le but pour les élèves, pour cette séance, c'était de grimper. Et toi, ton rôle, c'était quoi ? Dans des Interventions...
C.145 : je pense que j'étais plutôt sur... Enfin ce que je voulais c'est... houai, qu'ils arrivent au-dessus. Donc, les aider, les aider dans le trajet... Les stimuler un moment donné quand ils sont en difficulté.
146. JMB : et à la fois, ton objectif c'était qu'ils voient leur difficulté.
C.146 : oui, de trouver le moment où ils sont en difficulté. « Sur ce niveau de voies, je suis en difficulté... » Et donc repérer : « cette voie là, pour moi c'est difficile... »
147. JMB : et à la fois tu les aides pour qu'ils arrivent en haut.
C.147 : oui (rire).
148. JMB : tu ne supportes pas de les voir en échec...
C.148 : oui.
149. JMB : et pourtant, c'était l'objectif de la séance.
C. 149: oui oui. C'est sûr. Pour les gamins qui appréhendent, le fait d'arriver en haut, c'est important.
150. JMB : bon, on passe à la séance deux. En début de séance, tu donnes les tâches d'un seul coup. Y compris d'échauffement. Tu donnes les tâches comme ça... Tu décris les tâches. Donc, les tâches, c'est la voie 11 avec une prise de main. La deuxième tâche c'est : l'assureur annonce une main. Le grimpeur doit lâcher cette main pour toucher ses membres inférieurs. La troisième tâche, c'était trois voies à grimper... Au bout de 10 minutes, tu rassembles tout le monde et tu redonnes des consignes. Tu dis grossièrement : « à la voie 11, il faut mettre la pointe du pied et charger sur tout le poids du corps. Il faut faire des pas rapprochés. Et aussi, tu ne dis comment il faut utiliser la prise de main en tirer puis en pousser. Enfin, tu dis que la tâche du lâcher,

pose un problème d'équilibre. »... Je vais te passer les séquences qui suivent ces consignes. Et on en discutera...
(...)
151. JMB : alors, on vient de voir cette élève et qui était en difficulté dans la voie 11...
C151. : oui...
152. JMB : qu'est-ce que tu as vu ?
C.152 : heu... déjà, par rapport à l'élève, je trouve que c'est un peu difficile pour elle.... Pour des élèves comme elle, il n'y a pas assez de prise dans la voie. Ensuite, par rapport à moi,...
153. JMB : pourquoi elle arrive pas à monter cette élève à ton avis ?
C.153 : elle arrive pas à pousser sur sa jambe... Par rapport au prises... Je pense que l'écart était trop important. À chaque fois, le pied est beaucoup trop haut donc elle ne peut pas...
154. JMB : pourquoi elle ne peut pas ? C'est un problème de force..
C.154 : non...
155. JMB : donc, elle peut réussir cette élève ?
C155. : oui...
156. JMB : c'est un problème de placement ?
C156. : de placement, de... de coordination...
157. JMB : parce que son bassin, elle amène bien sur l'appui...
C157. : oui, elle amène à un moment donné mais bon...
158. JMB : et ?
C158. : et ?... (rire)
159. JMB : et quoi ?
C159. :.....
160. JMB : Tu lui dis : « pousse » (jambe la plus basse) alors qu'elle est déjà en hyperextension...
C160. : oui...
161. JMB : donc, elle ne peut pas pousser...
C161. : non... c'est l'autre jambe...
162. JMB : L'autre jambe...
C162. : elle est sur les talons...
163. JMB : tu crois que tu avais vu qu'elle était sur le talon ?
C163. : non. Ce pense pas que je l'ai vu.
164. JMB : bon, c'était juste un exemple. Tu leur dis en consignes de bien se mettre en pointe de pieds dans

cette voie et quelque part, tu ne le vois pas.
C164. : on n'en revient à ce qu'on disait tout à l'heure. Il y a un truc très précis sur lequel je veux travailler au début... Et puis...
165. JMB : je vais te passer un autre extrait très rapide.
(...) C. arrive vers la droite du mur, regarde une élève et...
166. JMB : le : « je te regarde pas », c'est quoi ?
C166. : c'est parce que, à chaque fois que je viens la voir, il faut pas que... Il faut pas qu'on la regarde quand elle grimpe. Elle dit : « si vous êtes là, je veux pas y arriver. ».
167. JMB : tu me disais tout à l'heure que les élèves à accepter bien tes Interventions... Il y en a qui n'aime pas ça...
C167. : ha oui. Oui oui oui.
168. JMB : donc, là, elle te considère comme une personne ...
C168. : qui va la juger. Je pense.
169. JMB : on continue sur la vidéo...
(...) Une élève, Aïcha est en difficulté dans une voie...
170. JMB : Aïcha, elle fait quoi ?
C.170 : qu'est-ce qu'elle fait... Pareil, déjà, elle est sur la voûte des pieds... En plus, il y a des petites prises... Elle est jamais vraiment en appui sur ses pieds et... Non, elle n'est jamais vraiment en appui...
171. JMB : parce que là, tu ne leur as pas donné de repères ni d'objectif pour le travail des trois voies ?
C171. : non...
172. JMB : est-ce qu'elle peut s'autoévaluer et surtout réguler ?
C.172 : non.... Mais, par rapport... Par rapport à ce qu'on... Quelque chose qui est implicite... Par rapport à ce qu'on travaille pendant la séance.
173. JMB : tu attends le transfert ?
C.173 : oui...
174. JMB : Aïcha, elle n'est pas dans un processus d'apprentissage ?
C174. : pas du tout.
175. JMB : et, la dernière élève, en blanc à gauche... Qu'est-ce qu'elle fait ?
C175. : ...
176. JMB : tu veux que je te la repasse ?
C176. : oui.
(...) Une élève sur le mur est en échec au début d'une voie. L'assureur la tire...
177. JMB : alors ? Qu'est-ce que tu as vu ?
C.177 : Pff...

178. JMB : l'assureur...?
C.178 :... Elle tire sur la corde...
179. JMB : oui, elle est carrément en contrepoids en arrière...
C179. : oui oui...
180. JMB : et la grimpeuse elle ?
C180. : elle se fait monter...
181. JMB : Ça veut Dire quoi ça ? Si on parle l'intentionnalité des élèves... En faisant ça, elle ne fait aucune des trois tâches... C'est quoi son objectif à elle ?
C.181 : à elle, c'est d'arriver au-dessus... Peu importe les moyens et... C'est d'arriver et au-dessus.
182. JMB : coûte que coûte...
C.182 : voilà... Et l'assureur aussi. L'assureur, son objectif, c'est qu'elle arrive au-dessus. Donc, elle va la tirer pour passer la difficulté.
183. JMB : cette activité, elle est en décalage avec tes attentes ?
C.183 : oui oui.
184. JMB : aussi bien Aïcha que elle ?
C184. : oui...
185. JMB : elles sont en dehors des attentes ?
C185. : oui.
186. JMB : et, tu n'interviens pas...
C186. : non... Je sais même pas si je l'ai vu... Aïcha, je l'ai bien vu pourtant...
187. JMB : on va revenir à Aïcha, qui galère depuis un petit moment...
C187. : oui, oui.
188. JMB : je repasse la suite de la vidéo...
(...)
C.188 : je passe devant elle sans la voir... Alors qu'elle galère depuis un moment...
189. JMB : mais on voit bien que tu la regardes pourtant...
C189. : oui... Je ne sais pas quoi lui Dire.
190. JMB : et pourtant, elle a des conduites vraiment typiques...
C.190 : oui oui...
191. JMB : C'est un cas courant ?

C.191 : Houai...
192. JMB : elle a peur aussi...
C.192 : tout à fait.
193. JMB : Aïcha, tu lui as dit en début de séance : pointe de pieds, transfert du poids du corps...
C193. : Je pense que pour elle, ça veut pas Dire forcément quelque chose. Et, c'est peut-être un peu trop tôt pour elle.
194. JMB : et les autres ? Tu as l'impression qu'ils sont partis avec les bonnes intentions ?
C.194 : je pense que par rapport à la classe, c'était trop tôt...
195. JMB : je voulais te passer un extrait où tu guides un élève en lui disant : prends cette prise etc... Mais, on en a déjà parlé... Un moment, tu guides une élève... Plus parce que, à un moment donné, elle finit par réussir. Tu lui dis de décaler ses mains vers la gauche, Ça lui permet de transférer son produit corps sur le pied gauche et elle finit par monter. Mais, ce que je me suis posé comme question, c'est : elle a réussi, mais est-ce c'est pourquoi elle a réussi ? Tu lui as dit : mets tes mains là, fais ça... Ça a provoqué quelque chose. Donc, quelque part, tu l'as aidée. Mais, est-ce qu'elle sait pourquoi la réussie ?
C195. : je lui ai dit : fais ça, fais ça... Mais...
196. JMB : elle a réussi... Si je lui demandai pourquoi elle a réussi... Je ne pense pas qu'elle me Adres.ait, c'est parce que j'ai transféré mon poids corps et que j'étais sur pointe de pieds.
C.196 : oui...
197. JMB : la prof m'a dit de faire ça...
C197. : Houai, on n'en revient un peu à...
198. JMB : c'est ce que j'appelle « guidage marionnette »...
C198. : oui, non mais, c'est ça...
199. JMB : bon, sur ce qu'on a dit, les élèves sont peu autonomes ?
C199. : bah oui...
200. JMB : et, à la fois, tu ne les renseignes jamais sur leur niveau de compétence par rapport aux repères que tu as donné. À aucun moment tu ne vas Dire par exemple : c'est bien, tu transfères le poids de ton corps, mais tes prises pieds ne permettent pas de pousser... Ou, au contraire, tu as des prises de pieds qui sont intéressantes, mais, tant que tu ne mettras pas ton bassin au-dessus d'appui... Et ça, c'est caractéristique chez toi. Tu ne renseignes jamais les élèves sur ce qui attrait aux contenus finalement...
C.200 : sur le contenu... Oui. C'est que je reste sur du très très global.
201. JMB : lors du bilan, tu reviens beaucoup sur les savoirs. Tu les questionnes... Et, Ça m'a étonné que tu reviennes sur les savoirs en fin de séance. Et je me suis dit : elle ne les a pas oubliés quand même.
C.201 : Houai, alors que... Pendant toute la séance...
202. JMB : c'est important pour toi de revenir sur les savoirs à la fin ? De les questionner ? Tu fais beaucoup ça...
C.202 : oui, souvent. Pour essayer de voir où ils en sont, ce qu'ils ont pu retenir de ce qu'on a fait. Dans la

séance, je vais pas forcément intervenir et c'est après que je vais revenir... Et c'est très souvent comme ça. En badminton je pense que c'est la même chose. Je vais rester sur... Dans les consignes, sur la tâche... Et c'est après que je vais revenir sur le truc comme si à moment donné je zappe... Et quand je te dis avant c'étais encore pire que ça... Je disais, on va faire ça et ça va faire que ça va fonctionner.
203. JMB : alors, après la deuxième série de consignes : pointe de pieds, chargé et équilibre... Tu fais 21 régulations. Sur les trois tâches hein... Tu dis : « pousse » 7 fois sur 21. Tu « guides » quatre fois sur 21. Tu dis : « monte les pieds » trois fois sur 21. Tu dis : « il y a un problème d'équilibre » deux fois sur 21. Tu dis : « pointe de pieds » une fois sur 21. L'assurage en descente une fois sur 21. Et, la notion de transfert du poids du corps, trois fois sur 21... Quand tu dis : « pousse ». Les élèves doivent comprendre quoi ? tu travailles sur quel contenu ?
C.203 : sur : pousser sur les jambes.
204. JMB : les élèves ne poussent pas ?
C.204 : non, ils ne poussent pas... Donc il faut pousser... Mais, c'est pas forcément le truc qui va faire qu'ils vont réussir... À la limite, ils pourraient me Dire : « pousser houai, mais j'y arrive pas. ». On n'en revient à ce qu'on avait tout à l'heure... Et je lui dis : « pousse » alors qu'elle est sur les talons.
205. JMB : on a dit que de nombreux élèves étaient sur « plante de pieds ». Tu ne régules qu'une fois...
C.205 : oui, et c'est quelque chose en plus... Dès la première séance, j'ai remarqué et... Ces caractéristiques de tous les gamins... C'est vraiment quelque chose que je sais, que j'ai remarqué... La première séance, je leur en parle déjà... Et c'est vraiment quelque chose... Oui,... Je le sais....
206. JMB : et malgré tout, tant que tu ne regardes, c'est pas ça que tu vois...
C. 206: quand je les vois monter, en effet... Alors, c'est peut-être par rapport à... Oui.....
207. JMB : par rapport à ton intention ?
C.207 : oui.
208. JMB : ton intention, c'est peut-être comme tu dis, de les aider à arriver en haut. Coûte que coûte quoi...
C.208 : oui...
209. JMB : quel que part, quand tu me disais tout à l'heure : la plaisir de réussir... Tu veux qu'il réussisse tout de suite. Tu mets un peu de côté le problème des apprentissages...
C.209 : oui oui...
210. JMB : Oui...
C 210 Oui, si tu veux, là, je vois que... Je veux qu'ils apprennent... Mais, les contenus, si tu veux, je me rends compte que c'est pas ça qui me guide quoi...
211. JMB : bon, on passe à la séance trois. Pareil, tu donnes les trois tâches au départ... Alors, en fin de séance une fois de plus, tu vas revenir sur les contenus... Alors, tu ne donnes pas de repères en consigne... Ça m'étonne. Ils vont grimper en tête... Il y a ce refus chez toi de rentrer dans le vif du sujet...
C.211 : oui oui, dans le vif du sujet, à chaque fois...
212. JMB : tu envoies une élève sur la traversée...
C.212 : oui, qui va expliquer...

213. JMB : tu lui fais confiance à cette élève ?
C.213 : oui.
214. JMB : et pourtant, quand tu viens sur l'atelier au bout de quelques minutes, elle te demande : « mais... Quand on mousquetonne main gauche heu... Il faut bien orienter comme ça le... Le truc ? ». Tu dis : « oui ». Et puis, elle te dit : « mais, quand on s'encorde, le bout qui sort, c'est bien... Celui qui... ? ». Enfin... Quelque part...
C.214 : elle est pas sûr d'elle...
215. JMB : elle est pas sûre. Et quelque part, je peux te Dire que les élèves qui sont passés avec elle on tout fait... Toutes les conduites typiques y sont passées... Et elles ont pas été régulées... Quand tu n'étais pas là.
C215. :.....
216. JMB : c'est pareil, Jordan, tu lui as dit d'aller à la vois 11. Il n'y a jamais allé... C'est-à-Dire que, à la vois 11, c'est pareil... Il n'y a pas de prof.
C.216 : oui oui...
217. JMB : tu entres sur un groupe de 8-10 élèves pour leur expliquer comment... Enfin, à le tu leur donnes quelques repères.
C.217 : je voulais les prendre par petits groupes...
218. JMB : bon, tu leur expliques. Et pendant la séance, tu vas aller de groupe en groupe. Et, on va voir les contenus émerger dans ton Intervention. Tu vas Dire : met à des biens dans le bon sens, quand tu mêlas des gamins gauches l'ouverture est à gauche.... Trois ou quatre fois, tu vas expliquer comment on déEpi.suip la voie. Tu vas réexpliquer la tâche au moins trois fois. Donc, tes régulations sont pertinentes... Tu vois... Mais moi, ce qui m'interroge plus, c'est l'activité des élèves et la fonction de ces régulations. Comme tu ne leurs as pas donné de repères, tes régulations sont aux gouttes à goutte... Tu vas voir qu'une élève met sa dégainé dans le mauvais sens, tu vas lui Dire. Tu vas aller ailleurs. Et , toutes les autres « erreurs », elle va les faire. Mais, tu vas aller ailleurs, tu vas voir autre chose, et à au tu quelque chose de pertinent mais... Tu vas repartir et il ou elle va faire les 10 autres « erreurs»... Quand tu n'es pas là... Si la fonction de tes régulations c'était de rattraper tout ce que tu n'as pas dit au début. Tu vois ce que je Dire ?
C.218 : oui... Oui oui. Je lance le truc... Et après, en fonction de ce que je vais voir... Je vais réguler.... Donc, en fin de séance, les élèves n'ont pas reçu les mêmes informations... Ça dépend un peu du hasard...
219. JMB : en sachant que tes régulations sont pertinentes... Tu vois... Mais, ce qui m'intéresse aussi, c'est ce que font les élèves quand tu n'es pas là.
C.219 : ils n'ont pas de points d'appuis.
220. JMB : on arrête sur l'escalade.....Tes élèves, en badminton, ils jouent comment ?
C220. : tu as un premier niveau, (inaudible), après, tu as un deuxième niveau où il cherche une en dans le jeu au il y a l'intention de gagner un point... Oui, avec vraiment une intention de gagner en variant un peu le jeu. Le troisième, il varie la force de frappe et les trajectoires. Ils défendent leur terrain... C'est essayé de gagner en jouant dans des Directions différentes... Pour le niveau deux... Je sais pas comment l'expliquer... Il y a pas d'anticipation qui fait qu'un moment donné, il va anticiper les coups suivants de l'adversaire pour pouvoir défendre leur terrain...
221. JMB : à la séance un, la première tâche, c'est la tâche avec les quatre cibles aux quatre coins du terrain. Il faut choisir deux cibles et si on marque dans l'une des de cibles, on marque trois..
C.221 : oui...
222. JMB : et tu dis : on va travailler tout ce qui est déplacement et en même temps on va travailler les coups

qui obligent l'adversaire à se déplacer. Est-ce que tu peux me rappeler les contenus d'enseignements qui sont en jeu dans cette tâche ?
C. 222: heu... Sur le déplacement, lire la trajectoire du volant... Pour anticiper les déplacements... heu... Lire le déplacement de l'adversaire pour aller attaquer une zone... Libre quoi... Orienter le tamis de la raquette pour viser les zones... L'amplitude du geste pour atteindre l'arrière du terrain...
223. JMB : c'est plutôt une tâche à caractère stratégique ?
C223. : oui.
224. JMB : tu ne marques comme objectif de la situation : se déplacer et rapidement. C'est ça ou c'est pas ça ?
C.224 : je voulais... Oui, alors... Souvent en badminton... Oui, c'est clair... C'était pas forcément l'objectif... C'était l'un des objectifs... Pour le défenseur quoi, quand on est en situation de défenseur... Après, c'est en même temps attaquer aux quatre coins du terrain et varié les trajectoires. Après, en badminton, on a très souvent des gamins qui sont assez statiques et... Ils ont du mal à... houai qu'ils n'ont pas cette... Qui ne se déplace pas dans le terrain... Ils vont essayer de faire se déplacer l'adversaire mais à partir du moment où c'est ce qui sont déplacés-ils ne font pas l'effort. Je voulais vraiment qu'ils soient...
225. JMB : tu dis bien aux élèves : on va travailler les déplacements et en même temps les coups...
C.225 : voilà. Donc tu travailles les deux mais dans leur tête, je voulais que ce soit d'abord : je vais essayer de me déplacer pour défendre mon terrain.
226. JMB : tu dis : on va travailler les déplacements. Mais tu ne donnes pas de consignes autres, de repères... Tu crois que les élèves vont travailler le déplacement en entrant dans la tâche ?
C226. : sans leur donner quoi que ce soit...
227. JMB : comme tu as donné les consignes...
C.227 : pas forcément...
228. JMB : qu'est-ce que tu attends des élèves ?
C.228 : heu.. Après, dans la tâche, j'attends qu'ils... Travaillent sur la variété des trajectoires et qu'ils travaillent sur : quoi qu'il arrive je vais essayer de toujours renvoyer le volant... Donc, à un moment donné, comme l'exercice fait que je dois me déplacer, il va falloir que je me déplace.
229. JMB : tu veux qu'ils travaillent la variété des trajectoires ?
C.229 : on est sur les deux pôles quoi. Alors, je leur demande se déplacer...
230. JMB : non mais... Parce que... Tu dis : il faut choisir de zone parmi les quatre. Et si on marque dans l'une des de zone, on marque trois points. C'est pas pareil que si tu avais dit : on marque trois points dans les quatre zones...
C230. : non, c'est pas la même chose.
231. JMB : alors, qu'est-ce qu'il y a spécifiquement en jeu dans cette situation ?
C231. : tu as déjà le choix stratégique des zones... Choisir une zone pour repousser l'adversaire et une zone devant...
232. JMB : donc, tu attends qu'ils choisissent une zone derrière et une zone devant ?...
C232. : Houai, ou en diagonale, enfin oui, enfin... Plus ou moins.

233. JMB : Plus ou moins...
C233. : Si, le plus judicieux c'est de choisir une diagonale quoi. Et surtout, en connaissant les zones choisies par l'adversaire, pouvoir anticiper les déplacements. Si mon adversaire à jouer au fond et qu'il a choisi une zone à trois points devant, je peux anticiper mon déplacement...
234. JMB : tes régulations... Les élèves travaillent 10 minutes. Tu fais 11 régulations. Tu réexpliques la tâche neuf fois. Ensuite, tu régules une fois sur le règlement : les lignes... Et enfin, une fois sur les appuis à la frappe... Alors,... Qu'est-ce que tu as fait ?
C234. : Ben, rien...
235. JMB : Ha non, tu as régulé, tu n'as pas fais rien...
C235. : non, mais je veux Dire... Que les élèves peuvent pratiquer un bon moment sans avoir compris... Il a fallu que je revienne sur les explications du règlement qui n'ont pas dû être claires au départ...
236. JMB : oui, c'est que les élèves, elles n'avaient pas bien...
C236. : elles n'avaient pas compris le truc...
237. JMB : oui...
C237. : par ce que les consignes étaient pas très claires, parce que...
238. JMB : tu fais un bilan après 10 minutes. Tu insistes sur le remplacement après la frappe. Et tu dis : désormais, vous avez les quatre zones. Les élèves repartent pour sept minutes. Tu dis : « replace-toi » quatre fois sur six. Tu ré explique la tâche de fois sur six. Et tu demandes beaucoup ou les élèves en sont, si ils ont fini... Donc, là, tu n'as régulé quatre fois sur six sur le remplacement. Et, tu arrêtes la situation au bout de sept minutes. Moi, ma question, c'est : pourquoi tu arrêtes la situation ?
C.238 : je sais pas. (rires). Alors là, je sais pas du tout...
239. JMB : parce que aux terrains 4,5,7,8, 9, les élèves ne se remplaçaient pas....
C239. : oui, forcément..... Bah, peut-être, j'en suis pas sûr,... J'en reviens à ce que je te disais tout à l'heure, sur le fait que dans l'organisation... Et sur le fait de pas avoir diversifié les situations, je me suis rendu compte que plusieurs groupes avaient fini et eux auraient pu continuer enchaîner sur autre chose... Et j'aurais dû laisser les autres sur cette situation là mais... Ce qui avait fini se sont mis à jouer normalement et là, je me suis dit, j'arrête et on passe à autre chose... C'est un problème organisationnel...
240. JMB : après, tu proposes d'une deux contre un. Tu peux me redonner les contenus ?
C240. : là, j'étais sur le déplacement.
241. JMB : c'était un travail sur le déplacement...
C241. : oui.
242. JMB : Tu me mets sur la fiche : objectif : adopter des déplacements efficaces, pas chassés, jambes fléchies etc... Se replacer en zone de contrôle... Qui travail ? Ceux qui sont de haut celui qui est seul ?
C242. : logiquement, c'est celui qui était tout seul. Logiquement.
243. JMB : tes consignes c'est : ceux qui sont de ne pas remarquer que si le volant ont Directement au sol. Celui qui est seul marque normalement. Donc, tant que les deux non pas mis le volant au sol, il ne marque pas de point...

C243. : non non non, enfin...
244. JMB : tu as régulé soit sur la tâche, soit sur le règlement badminton...
C.244 : sur ce cycle de badminton, il y a eu beaucoup de questionnement des élèves... Sur les terrains... Elles avaient besoin que je ré explique... Que je reprécise et que...
245. JMB : et à ton avis, ça vient de quoi ?
C245. : par ce que c'est peut-être pas signifiant pour elle... Par ce que c'est peut-être pas de leur niveau... Par ce que c'était pas suffisamment précis...,
246. JMB : les savoirs, ce que tu attends d'elles,
C246. : je leurs dis jamais... Oui, donc, elles ne comprennent pas de pourquoi...
247. JMB : Et tes régulations, c'est essayer de réexpliquer la tâche et son sens, son but. D'ailleurs, quand tu donnes les consignes, tu ne donnes pas le but. Après, dans ton Intervention, tu es obligé de Dire : le but c'est de gagner le point rapidement et elles te disaient : Ha bon !... C'est ça !
C247. : oui... C'est tellement, un moment donné, sous-entendu...
248. JMB : alors, tu reviens sur les contenus d'enseignement en rapport avec le déplacement en bilan. C'est quand même...
C248. : à chaque fois...
249. JMB : et sous forme de questionnement... Tu reviens sur les appuis...
C249. : oui oui, non mais...
250. JMB : séances deux. Il s'agit pour les élèves d'annoncer la zone qu'ils visent. Quels sont les contenus enseignement ?
C.250 : ... Pour...
251. JMB : celle qui travaille, c'est celle qui reçoit l'annonce ?
C251. : les deux. Pour celle qui reçoit l'annonce, c'est toujours une question d'anticipation. Elle va pouvoir anticiper avant que la frappe ne parte. Heu... Et puis, pour l'autre, c'est sur l'intentionnalité. Le fait d'être obligé, ça oblige à avoir une intention...
JMB : tes consignes : le réceptionneur annonce à chaque frappe la zone visée. Si une marque dans cette zone, trois points. L'annonce permet à l'autre d'anticiper. Les élèves ne peuvent annoncer que devant au derrière. Et là, les élèves te posent des questions !
C. : oui.
252. JMB : elles ne savent plus...
C252. : qui doit annoncer etc... Je pense qu'elles ont dû travailler sur une situation avant parce que il y a pas mal des questions qui m'ont été posées aux c'étaient... Elles pensaient toutes que le réceptionneur devait annoncer à l'autre ou l'autre devait jouer. Et il y en avait beaucoup. J'ai supposé qu'elles avaient fait cette situation avant. En fait, c'était au réceptionneur d'annoncer.
253. JMB : après, tu fais un contre un. Les élèves sont obligés de changer de cible à chaque frappe. Quand tu fais cette situation, est-ce que tu vois souvent des élèves qui, quand ils reçoivent deux fois le volant dans la même zone, le laissent tomber ?
C253. : jamais...

254. JMB jamais ?
C.254 : je ne les ai pas vu faire...
255. JMB : Ça veut Dire qu'ils ne sont dans la tâche...
C255. : non. Mais, après, à un moment donné, à la limite c'était plus sûr... Même si ils jouaient deux fois sur la même zone, ce qui était le plus important c'est qu'à un moment donné, ils aient l'intention de varier, de ne pas tout le temps jouer au même endroit. Donc..
.
256. JMB : les cinq premières minutes, tu fais quatre régulations sur la tâche. Tu réexpliques la tâche. Et après, ça dure 17 minutes... Tout le reste du temps, tu es au tableau...
C256. : oui...
257. JMB : à ce moment-là, c'est parce que tu es obligé de... Préparer la suite ?
C257. : c'est parce que il y avait pas mal d'élèves qui étaient là séance précédente et qui n'était pas là cette séance. Il a fallu que je refasse tous les groupes pour les tournois. Et que je réintègre certaines qui n'étais pas là la semaine d'avant...
258. JMB : donc là, tu étais obligé...
C258. : oui, où il aurait fallu que je le fasse après en leur laissant le temps d'aller boire... Elles seraient restées longtemps en attente...
259. JMB : donc, tu fais un bilan, tu leurs demandes si elles ont réussi... Et tu reviens sur la situation du début de séance en les questionnant sur le moment où il fallait annoncer... Tu les questionnes sur la situation de début de séance...
C.259 : c'est souvent où en les voyant faire je pense à quelque chose. Je me dis : si elles font ça, peut-être que d'autres le font aussi... Et donc je le dis après.
300. JMB : séances trois. On avance... Le réceptionneur a trois frappes pour marquer le point. Tu expliques le fonctionnement de la tâche... Et là, les élèves te questionnent à nouveau...
C300. : là, c'était encore pire...
301. JMB : cette situation est complexe...
C301. : Ha oui oui...
302. JMB : il y a deux rôles très différents.
C302. : oui, elle était du niveau des meilleurs...
303. JMB : elle n'était pas du niveau des autres ?
C303. : non, je ne pense pas... Ou limite pour les mettre dans...
304. JMB : pour créer la rupture...
C304. : voilà. Pour les mettre là-dedans... Pour les faire entrer dans la rupture. Après, il y a eu deux groupes qui ont eu du mal à entrer dedans.
305. JMB : en fait, à la moitié de la situation, tu changes le règlement. C'est le serveur qui va avoir trois frappes pour marquer le point.

C305. : je voulais le faire sur le réceptionneur et sur le serveur.
306. JMB : Ça t'oblige à passer deux groupes en groupes pour le Dire... Et, à la fin, tu prends aussi trois ou quatre minutes pour écrire quelque chose au tableau.
C306. : C'est la même chose que tout à l'heure.
307. JMB : tes régulations : 11 sur le fonctionnement de la tâche. Trois sur le but. C'est là que les élèves te font : "ha d'accord !». Ensuite, c'est : « anticiper » une fois, « faire bouger », une fois et l'habileté au service, une fois. Le gros, c'est 14/18 concernant la tâche. Donc, pour l'Intervention, elle a encore pour fonction de remettre les élèves dans la tâche... Et du coup, les contenus ne sont pas là... Est-ce que tu la reprises cette tâche ?
C307. : non...
308. JMB : ensuite, tu relances une situation et tu dis : écoutez bien sinon il va falloir que je passe dans tous les groupes pour expliquer.
C308. : (rire) oui, parce que j'avais passé non temps le faire...
309. JMB : c'est seulement un problème d'écoute ?
C309. : non non...
310. JMB : alors, là, c'est quatre zones, changer de zone à chaque frappe. Si on a utilisé trois frappes au moins on gagne trois points, si on a utilisé quatre ou cinq frappes on marque deux points, si on a utilisé plus de cinq frappes on marque un point. une élève te dit : « on annonce la zone ?... ». Là, on est vraiment dans une tâche où il y a de la complexité... Tu fais le choix de leur proposer une tâche hypercomplexe... Alors qu'elles n'ont intégrée ni le coup des trois frappes...
C310. : sur le règlement, c'était pas plus difficile à comprendre... Pour moi, c'était quasiment dans la logique... Si on rajoute des zones, un moment donné, elles sont encore plus dans la rupture... C'est les facilités dans la rupture... Le fait de les obliger à changer de zone...
311. JMB : sur 20 minutes, tu intervies huit fois. Sur la tâche, quatre fois et sur la notion de rupture, quatre fois....
C.311 : oui, j'étais encore entrain de...
312. JMB : tu te souviens de ce que les élèves faisaient ?
C312. : non, je n'ai pas regardé...
313. JMB : parlons un peu des matchs. À aucun moment tu n'as donné de consignes avant les matchs. Pourquoi ?
C.313 :
314. JMB : Les matchs servent à quoi ?
C.314 : logiquement...
315. JMB : tu attends le transfert ? Des situations...
C315. : oui... Je regarde, dans une situation non aménagée ce qu'ils ont pu retenir des situations...
316. JMB : c'est quoi l'objectif pour eux ?

C.316 : gagner.
317. JMB : c'est pas des moments d'apprentissage, de transformation les matchs ?
C317. : si...
318. JMB : Ça se traduit comment dans ton Intervention ?
C318. : je les observe...
319. JMB : je les observe pour préparer les séances d'après ?
C319. : oui, pour voir par rapport à...
320. JMB : donc les élèves, ils partent avec l'idée de gagner. C'est tout ?
C320. : oui...
321. JMB : tu as fait des choix de contenus différents selon qu'on soit à la séance 1,2 ou trois lors des matchs ?
C321. : non... Non non... Houai, je les ai laissés... C'est vraiment un moment où...
322. JMB : tu enseignes à ce moment-là ?
C.322 : non, non... Non... Pour eux, c'est, voilà, je joue... Pour gagner et moi, c'est un moment où je vais voir comment ils font pour gagner. Est-ce que c'est la même chose que la semaine d'avant...
323. JMB : tu regardes si tes situations ont fait leur effet ?
C.323 : en gros...
324. JMB : alors, séance un : 10 régulations en 25 minutes. Donc, ton activité baisse... Je me demande pourquoi... C'est ce que c'est plus d'un moment d'enseignement ? Tu ne sais plus comment les aider ? Sa te suffit qu'ils soient dans une activité de performance ?
C324. :...Je sais pas... Je sais que c'est un moment où j'essaie de les regarder...
325. JMB : tu te souviens sur quoi tu étais centré lors de cette première séance ? Ce que tu as regardé ?
C325. : non...
326. JMB : et à la fin, en bilan, tu dis : est-ce que vous avez des indicateurs pour savoir où l'adversaire va jouer ? tu dis : l'orientation du tamis, les appuis etc.... Tu leur dis aussi qu'ils travailleront les trajectoires... Donc, une fois de plus, les contenus arrivent à la fin ?...
C326. :..... Ça arrive à la fin...
327. JMB : la séance deux. Est-ce que tu peux me Dire, à ton avis, comment une est intervenue ? Sur quels objets...
C.327 :... Certainement sur le règlement. Après heu...
328. JMB : tu fais 11 régulations en 25 minutes. On voit que ton niveau d'activité baisse. Tu es en train d'observer... C'est ce que tu disais tout à l'heure... Tu dis deux fois : « recul ». Deux fois : « jouez comme si il y avait des zones »... Tu fais le lien... Alors que elles...

C328. : elles ne le font pas du tout.
329. JMB : une fois sur le règlement seulement. Une fois sur la prise d'information sur l'adversaire. Une fois sur le remplacement. Une fois sur la prise de raquette. Une fois sur la mise en relation entre la trajectoire reçue et le coup joué..... Qu'est-ce que tu en penses ?
C329. : je pense que... C'est des choses qu'on a vu dans la séance... Et ce, qu'à un moment donné, j'attends de voir dans la situation de jeu. Comme je ne le voit pas, j'interviens.
330. JMB : et à la fois, on voit une dispersion de tes régulations... Tu ne régulais jamais sur la même chose...
C330. : J'ai pas vraiment de fil conducteur. Quand je vois quelque chose, j'interviens...
331. JMB : c'est en fonction de ce que tu vois...
C.331 : oui...
332. JMB : mais, tu ne regardes pas quelque chose en particulier...
C.332 : voilà, il n'y a pas quelque chose...
333. JMB : à la fin, en bilan, tu dis : « il a fallu que je vous rappelle que l'exercice d'avant pouvait vous servir dans le jeu... On doit jouer comme si il y avait les zones. Certes c'est plus fatigant, mais c'est plus efficace... ». Pourquoi ces élèves ne font pas le transfert ?
C.333 :.....(inaudible). Pour eux, la situation de jeu n'est pas une situation d'apprentissage. Ils font une différence entre les situations d'apprentissage et les matchs... Ils ne font pas le lien...
334. JMB : la séance trois, ça dure 20 minutes. Tu fais cinq Interventions. Une fois sur la mobilité, une fois sur la prise de raquette, deux fois sur le règlement est une fois sur le plan de frappe. En bilan, tu les questionnes : « quand on veut rompre l'échange, qu'est-ce qu'on fait ? »... Amortis, smash... « Smash amorti, ça joue sur quoi ? ». Tu réponds : « la vitesse ». « Des fois vous le faites, et à certains moments, quand on vous regarde, on s'endort. Quand on varie sur la vitesse, c'est pas tout le temps jouer vite.... Le service, c'est un avantage ? Vous êtes placés loin de la ligne de services... On a du mal à l'utiliser etc... Etc... ».... Là, ce qui m'a intéressé, ce que tu as dit : « rompre l'échange », alors que tu ne l'avais jamais dit dans les séances d'avant, malgré que tes situations étaient faites pour ça...
C.334 : oui...
335. JMB : la question de la vitesse émerge d'un seul coup...
C335. : c'est parce que ce quelque chose qui m'avait... Ils sont tout le temps sur le même rythme...
336. JMB : les trajectoires sont invariantes..
C.336 : oui. C'est soit à tout le temps fort et le volant à tout en vite... C'est rarement fort et hop... Il y a très peu de rupture. Ils restent dans un rythme...
337. JMB : tu n'as jamais régulé le terrain un...
C.337 : oui...
338. JMB : il n'existe pas ou ?
C338. : si, bien sûr... Mais... Je croyais que...
339. JMB : tu n'es pas consciente de ça ?
C339. : non, absolument pas. J'avais l'impression de laisser un peu trop les moins bonnes...

340. J. M ; B : Ok... On arrête là.... Merci beaucoup.

3.5. TRAITEMENT DE L'ENTRETIEN

3.5.1. Item 1

Professionnalité, organisation du travail et expérience en relation avec la régulation didactique	
C.20 : oui... Après si... Tu as un mode d'Intervention où tu vas passer dans les groupes et intervenir et après sur un retour qui est global par rapport à la classe. Mais, après, c'est pas quelque chose de très très précis dans mon fonctionnement...	20. Chris distingue deux temps de guidage : durant la tâche et après la tâche.
C.21 : il y a des jours où forcément tu te dis... Mais heu... Pas forcément. Par contre, il y a des élèves avec lesquels je me sens pas efficace, où tu as l'impression que tu les fais pas avancer, tu ne trouves pas la solution... Soit, tu te rends compte que tu ne fais pas attention à ces élèves la. Sur le cycle de badminton, tu as le terrain du fond... Où un moment donné je me suis dit : il faut plus que tu les fasses bosser là-bas au fond, il faut que tu les mettes devant toi... Il y a des choses que tu penses à un moment donné... Et au moment de la mise en place, tu l'oublies. Tu te dis : j'ai oublié, et la j'ai pas été efficace. C'est celui qui a le plus besoin de toi, et tu l'as oublié. Donc par rapport à sa, où il y a des moments où tu te sens inefficace. Heu... En escalade... Oui, partout... Tu vas, un moment donné, laisser de côté des élèves que tu ne vas pas voir.	21. Chris fait par des difficultés qu'elle peut rencontrer pour aider les élèves, être efficace. Elle insiste sur le fait que, parfois, elle a l'impression de laisser de côté certains élèves, malgré elle.
C.23 : oui, je... Forcément. Je fais pas les choses... J'essaye d'avoir par rapport à ça... Quand ils sont dans l'action... Houai, observer et noter deux trois choses que j'ai pu observer pour leur Dire derrière... Oui, oui,... Tu recherches efficacité...	23. La recherche d'efficacité passe notamment par l'observation des élèves.
C.26 : je pense, au niveau de l'observation, de prendre des indices sur ce que les élèves vont faire. Et être capable derrière, d'après ce qu'on a pu voir, de trouver par rapport aux problèmes observer ce qui va faire que l'élève va surmonter...	26. Chris redit que l'observation des élèves est essentielle pour être efficace.
C27. : oui. Mais... Mais très souvent... En fait, oui tu mets en place une tâche dont tu attends quelque chose et tu vas vouloir observer quelque chose. Et très très souvent, je me rends compte que je vais sur autre chose. Il y a des choses qui vont émerger, pas toujours...	27. En action, Chris observe des choses qu'elle n'avait pas prévus, qui « émergent ».
C30. : oui... Oui, oui. Tu vas t'attacher à observer certaines choses...	30. Chris s'attache à observer certaines choses (et pas d'autres donc)
C50. : j'ai pas impression de faire souvent... Je sais pas... Je me suis jamais réellement posé la question. J'ai pas l'impression d'avoir ce questionnement, de les emmener. J'ai plutôt l'impression de leur apporter des choses, enfin, tu vois, de leur Dire. Plutôt que de les amener à trouver une solution... J'ai tendance alors donnée le truc plutôt que de leur faire découvrir.	50. Chris a le sentiment de donner des solutions plutôt que de faire découvrir.

C.57 : ça va venir en regardant l'élève... J'ai pas prévu à l'avance.	57. La régulation n'est pas anticipée.
C.69 : c'est très très très global....	69. Il semble que lors des phases de conception, les savoirs soient définis de façon macroscopiques.
70. JMB : tu arrives à définir précisément ce que des élèves ont à apprendre ? Ou pas ? Ou ça dépend des activités ? En basket, tu arrives peut-être plus à définir ce que les élèves ont à apprendre...	
C. 70: oui... Je pense que ça dépend beaucoup, énormément des activités. La connaissance que l'on a des activités. Je trouve que c'est difficile de définir précisément ce que les élèves ont à apprendre...	70. Chris pense qu'il est difficile de définir précisément ce que les élèves doivent apprendre.
C.72 : c'est assez implicite...	72. Chris évoque que les savoirs « déclinés » restent assez largement implicites chez elle.
C.73 : je crois que non. J'ai pas l'impression que... Un moment donné, je vais alors Dire : voilà, l'enjeu c'est ça. Je leur en parle... Ou à la fin d'une séance de leur Dire : la semaine prochaine on va travailler plus sur ça ou ça...	73. Chris n'a pas l'impression que les savoirs émergent beaucoup lors des séances. Ils apparaissent plutôt en fin de séance, lors de bilans.
C79. : non.	79. Chris pense que les élèves la considèrent comme une personne ressource.
C.82 : ... Elle est plus naturelle.... Et puis, j'avais tendance à ne pas intervenir... Ou à intervenir très peu...	82. Chris fait part d'une évolution dans sa façon d'intervenir. Elle intervient de plus en plus et se sent plus à l'aise qu'avant.
C83. : non par ce que... C'est ce qu'on disait tout à l'heure... Les élèves n'agissent pas toujours dans la tâche comme on le voudrait... Et ils ont des difficultés...	83. Son engagement dans la régulation lui semble nécessaire au regard des difficultés des élèves.
C84. : Ben oui, oui. Et petit à petit... Alors, est-ce que c'était un problème de confiance ou autre, je sais pas...	84. Son engagement dans la régulation se fait « petit à petit ». Elle témoigne d'un problème de confiance.
C.202 : oui, souvent. Pour essayer de voir où ils en sont, ce qu'ils ont pu retenir de ce qu'on a fait. Dans la séance, je vais pas forcément intervenir et c'est après que je vais revenir... Et c'est très souvent comme ça. En badminton je pense que c'est la même chose. Je vais rester sur... Dans les consignes, sur la tâche... Et c'est après que je vais revenir sur le truc comme si à moment donné je zappe... Et quand je te dis avant c'étais encore pire que ça... Je disais, on va faire ça et ça va faire que ça va fonctionner.	202. Chris faisait confiance dans la tâche pour provoquer les apprentissages. Aujourd'hui, plus ou moins malgré elle, elle a tendance à guider les élèves avant et après la tâche et moins « durant » la tâche.
C330. : J'ai pas vraiment de fil conducteur. Quand je vois quelque chose, j'interviens...	330. Lors des Epis.uences de match, Chris semble observer assez « globalement » les élèves. Elle n'a pas de priorité.

3.5.2. Item 2

Item 2 : Conceptions du processus d'E/A : rôle de l'enseignant ; autonomie des élèves etc.	
C5. : heu..... Déjà, être quelqu'un qui va les mettre en action. Pour moi je crois qu'on doit les amener à les mettre en mouvement et à... Oui, à les mettre en action au départ. Et ensuite aller guider dans leur pratique, dans leurs apprentissages... Les mettre en situation et à un moment donné...	5. L'enseignant est d'abord celui qui motive, qui met en action. C'est aussi un guide.
C10. : ils ont besoin pour apprendre... C'est comme je te le	10. Chris insiste sur le rôle de l'enseignant

disais, les mettre en action au début et ensuite, pour les faire avancer dans leurs apprentissages, heu...houai, leur montrer un moment donné, leur montrer qu'ils ont progressé pour leur donner envie d'aller encore un peu plus loin et les aider par rapport à ça. Mais c'est toujours une question de motivation et... Oui, j'ai envie de leur donner envie de faire et pour moi c'est quelque chose qui est vachement important. Leur donner envie, quelle que soit l'activité, de pratiquer.	comme celui qui motive, qui donne envie.
C11. : en partie, et après il y a tout un retour qu'on peut avoir... Le fait de rentrer dans la tâche, forcément... On a des élèves qui, qui sont très studieux. Donc un moment donné le fait de laisser entrer dans la tâche, ça va les faire avancer. Et à un moment donné, le fait d'avoir un retour sur ce qu'ils ont fait, échanger avec eux par rapport à ça, leur faire prendre conscience grâce à un échange avec les autres qui vont expliquer les choses...	11. L'action est première. La tâche permet aux élèves « studieux » d'apprendre. Par la suite, des « retours », des « prises de conscience » permettent de favoriser les apprentissages.
C.24 :..... On répète beaucoup... Toujours ce rôle de guide, de faire émerger les choses et de Dire : tu fais ça... Qu'est-ce que tu pourrais faire pour que ça aille mieux ? Tu peux essayer de faire ça...	24. L'enseignant a un rôle de guide. Il questionne, conseil.
C. 37: heu... Il va... Il va déjà tenter de prendre un risque, changer quelque chose un moment donné, prendre le risque de se tromper, de... Oui, de changer une habitude. Un moment donné, de faire des erreurs et... Et je pense que l'élève qui se transforme, c'est déjà qu'il a évolué par rapport à ça. Et très souvent, on a des élèves qui sont assez limite par rapport à ça. Tenter, ça suffit, et puis, j'y arriverai pas... Pourquoi prendre le risque... Sur l'escalade c'est encore plus vrai parce qu'il y a beaucoup cette notion de risque.	37. Un élève qui apprend est un élève qui rend le risque de remettre en cause ses habitudes et donc de faire des erreurs.
C.38 : oui, il va y avoir...Ben, la prise de risque. Derrière, peut-être le fait de se tromper et de faire un choix un moment donné sur : je vais agir comme ça ou plutôt comme ça. Il y a une réflexion par rapport à ça. Je vais essayer ça, peut-être que ça va fonctionner. Tu vois... Construction de...	38-39. Apprendre, c'est aussi essayer, s'évaluer.
C.43: oui... Oui. Je pense. À partir du moment où tu vas leur donner une tâche qui... oui, qui les incite à se remettre en... Enfin oui à modifier un petit peu leur comportement... En fonction des contraintes qu'on va leurs donner... Après heu...	43. La tâche permet aux élèves d'entrer dans un processus d'apprentissage
C.44 : dans les apprentissages... C'est un élève qui est capable de s'auto évaluer. De définir pourquoi il a réussi. Pourquoi il est en échec. Et de trouver la solution pour pouvoir un moment donné...	44. Un élève autonome est celui qui s'évalue et trouve des solutions pour progresser.
C47. : les aider justement à avoir cette démarche... La démarche d'auto observation et d'autocritique... heu... Les amener à savoir... À trouver les solutions. Par le questionnement après la tâche... Est-ce que j'ai réussi ? Oui ou non. Si j'ai réussi, pourquoi ? Qu'est-ce qui a fait que j'ai réussi...	47. L'aide à l'autoévaluation se réalise (notamment) après la tâche.
C.202 : oui, souvent. Pour essayer de voir où ils en sont, ce qu'ils ont pu retenir de ce qu'on a fait. Dans la séance, je vais pas forcément intervenir et c'est après que je vais revenir... Et c'est très souvent comme ça. En badminton je pense que c'est la même chose. Je vais rester sur... Dans les consignes, sur la tâche... Et c'est après que je vais revenir sur le truc comme si à moment donné je zappe... Et quand je te dis avant c'étais encore pire que ça... Je	202. Chris avait tendance à se reposer sur la tâche, à souhaiter que la tâche suffise à ce que les élèves apprennent. Cela reste vrai aujourd'hui, un peu malgré elle.

disais, on va faire ça et ça va faire que ça va fonctionner.	
--	--

3.5.3. Item 3

Item 3 : Connaissance de la matière	
C. 70: oui... Je pense que ça dépend beaucoup, énormément des activités. La connaissance que l'on a des activités. Je trouve que c'est difficile de définir précisément ce que les élèves ont à apprendre...	70. Chris témoigne de ses difficultés à définir précisément ce que les élèves ont à apprendre.
C.105 : Heu... Déjà, le repère sur les quatre temps et ensuite le repère c'est anticiper les mouvements du grimpeur pour que la corde de soit toujours relativement tendue. Plus ça va aller, plus on va leur demander que la corde de soit molle mais au départ, pour rassurer le grimpeur, on demande de tendre la corde...	105. Escalade. Chris décline des savoirs concernant l'assurage moulinette.
C251. : les deux. Pour celle qui reçoit l'annonce, c'est toujours une question d'anticipation. Elle va pouvoir anticiper avant que la frappe ne parte. Heu... Et puis, pour l'autre, c'est sur l'intentionnalité. Le fait d'obligé, ça oblige à avoir une intention...	251. Savoirs difficilement explicités. Énoncés sous forme générique « avoir une intention »

3.5.4. Item 4

Rapport aux savoirs	
C10. : ils ont besoin pour apprendre... C'est comme je te le disais, les mettre en action au début et ensuite, pour les faire avancer dans leurs apprentissages, heu...houai, leur montrer un moment donné, leur montrer qu'ils ont progressé pour leur donner envie d'aller encore un peu plus loin et les aider par rapport à ça. Mais c'est toujours une question de motivation et... Oui, j'ai envie de leur donner envie de faire et pour moi c'est quelque chose qui est vachement important. Leur donner envie, quelle que soit l'activité, de pratiquer.	10. Chris valorise l'envie de pratiquer, la motivation, aux apprentissages techniques en tant que tels.
C59. : heu..... On enseigne..... Une façon d'agir dans un milieu particulier et heu...pfff... C'est quelque part une façon de s'adapter un milieu environnant. Selon des activités, il va y avoir un milieu différent avec un but différent. On enseigne la façon... Oui... leur enseigner comment pouvoir agir efficacement dans ce milieu là pour être efficace dans ce milieu là.	59. Les savoirs sont énoncés comme des « façon de s'adapter à un milieu », d'être efficace dans un environnement.
C. 60: heu... pour moi, ce qu'il faut apprendre, c'est apprendre à s'adapter par rapport à une tâche donnée... S'adapter pour être plus efficace.	60. Ce qu'il y a à apprendre, c'est « s'adapter » dans une tâche donnée.
C.62 : pff....non. Non.	62. La définition « ce qu'il y a à faire pour faire » ne semble pas convenir à Chris.
C64. : c'est ce que tu vas mettre en oeuvre pour faire ce qu'on te demande. Ce que l'élève de mettre en oeuvre... Comment il va agir dans une tâche donnée...	64. Les savoirs sont des mises en œuvre.
C.69 : c'est très très très global...	69. Chris définit des savoirs macroscopiques plus

	que des savoirs fonctionnels.
C71. :..... Oui... C'est important... Après,... C'est important par rapport à l'activité et après, c'est vrai que, pour moi ce qui est important, c'est que les élèves...aient envie de pratiquer, pas seulement là maintenant mais si on peut leur donner envie de pratiquer...	71. Les apprentissages sont importants mais moins que l'envie de pratiquer.
72. JMB : « ce qu'il y a à apprendre », chez toi, c'est implicite ou c'est explicite ? Je te les ai faits marquer sur le papier... Mais...	
C.72 : c'est assez implicite...	72. Dans le processus d'enseignement, les savoirs fonctionnels ne sont pas explicités.
C.74 : non, non... Je veux Dire... C'est pas... Je vais leur en parler en début de séance et enfin de séance et après, ils vont être plus seuls par rapport à ça....	74. Les savoirs sont davantage explicités avant et/ou après la tâche.

3.5.5. Informations spécifiques aux séances d'escalade

Informations spécifiques à l'escalade	
C.94 : heu... Ca va me servir à identifier des niveaux... Essayez, derrière, de les emmener... À modifier leur pratique pour qu'ils soient plus efficaces.	94 et 98. Lors de la première séance, l'observation de Chris vise principalement à évaluer le niveau des élèves, en vue de la prévision de la suite du cycle
C102. : parce qu'ils ont déjà fait un cycle... Donc, a priori.... Enfin, normalement...	102. S1. Chris dit ne pas avoir donné de consignes concernant l'encordement du fait de l'expérience supposée des élèves dans le domaine.
C109. : oui...	109-111 : S1. Chris est préoccupée par l'assurance mais son observation ne se circonscrit pas à cela. On peut Dire qu'elle regarde ses élèves de façon « globale » et est en mesure d'intervenir de façon large.
110. JMB : le mur, comment ils grimpent, l'assurance...	
C110. : oui, à un moment donné,...	
111. JMB : tu n'as pas fait de priorité ?	
C111. : non. À moment donné, il y a quelque chose qui me saute aux yeux...	
C120. : non. Pas particulièrement. Mais, un moment donné, tu vas les voir bloquer dans une partie du mur... Et tu les aides par rapport à ça. Je pense que sur une première séance, c'est important à un moment donné que le maximum arrivant en haut d'une voix... Qu'ils aient le sentiment de réussite un moment donné... Donc, je peux les aider à passer une difficulté pour arriver au dessus. C'est pour ça que je dis « monte tes pieds »...	120. S1. Chris n'a pas d'objectif particulier lors de cette séance en ce qui concerne les apprentissages en lien avec les techniques de grimpe. Ses consignes et régulations ont pour fonction de faire réussir les élèves afin qu'ils aient un sentiment de réussite.
C124. : non... C'était pas forcément prévu. C'est des choses que j'ai dû observer en les voyant pratiquer...	124. S1. Les consignes données au fur et à mesure sont le fruit des observations. Elles n'étaient pas prévues à l'avance.
C126. : me connaissant, c'est parti dans tous les sens.	126. S1. Chris semble reconnaître avoir des

C'est revenu sur l'assurance, c'est revenu sur...	difficultés à intervenir (réguler) dans un cadre donné. Elle a le sentiment, en tout cas de « partir dans tous les sens ». Dans son discours, cela apparaît comme un comportement typique.
C132. : je pense que j'ai observé quelque chose. Ça a du revenir plusieurs fois et donc je leur ai dit. Mais, c'était pas forcément quelque chose qui était important pour moi. Comme je te disais, l'important pour moi sur cette séance, c'était mon observation, et le fait qu'ils grimpent...	132. S1. Tout se passe comme si les consignes qu'elle donne au fur et à mesure avaient avant une fonction institutionnelle (le professeur « conseil », « exige »).
C.137 : heu... Les consignes, ça me paraît important de leur Dire pour les faire progresser... Mais, dans la séance, l'objectif que je leur ai donné et l'attitude que j'ai pu avoir, enfin... Pour moi, c'était logique, c'était les faire grimper les j'ai été pas en accord avec ça. Alors un moment donné, j'ai vu quelque chose et je me suis dit : tiens, il va bien falloir leur Dire pour qu'ils changent quelque chose... Donc ça n'avait rien à voir avec mes objectifs, ni avec le leur d'ailleurs. Leur objectif était de grimper. Et moi, j'étais parti pour les faire grimper au départ...	Idem 132. S1. Chris « joue » son rôle en donnant des conseils, même si ces conseils ne sont « utilisés » ni par les élèves (qui ont d'autres préoccupations), ni par elle (lors de son observation).
C.145 : je pense que j'étais plutôt sur... Enfin ce que je voulais c'est... houai, qu'ils arrivent au-dessus. Donc, les aider, les aider dans le trajet... Les stimuler un moment donné quand ils sont en difficulté.	145.S1. Les régulations de Chris durant la première séance ont pour objectif de permettre aux élèves d'arriver en haut des voies (alors que l'objectif était de situer ses limites)
C.148 : oui.	148. S1. Il apparaît que ce qui compte avant tout pour Chris est que les élèves soient un minimum en réussite (qu'ils restent motivés en définitive... ?)
151. JMB : alors, on vient de voir cette élève et qui était en difficulté dans la voie 11...	Cf études de auto conf 'en annexes)
C.200 : sur le contenu... Oui. C'est que je reste sur du très très global.	200. S2. Chris semble mettre en relation sa façon de réguler et la façon dont elle définit les savoirs (c'est-à-Dire, de façon « globale »).
C.208 : oui...	208-209. Chris privilégie inconsciemment peut-être le fait de faire arriver les élèves en haut au fait de les placer dans un processus d'apprentissage.

3.5.6. Informations spécifiques aux séances de badminton

Item 6 : Information spécifiques aux séances de badminton	
C233. : Si, le plus judicieux c'est de choisir une diagonale quoi. Et surtout, en connaissant les zones choisies par l'adversaire, pouvoir anticiper les déplacements. Si mon adversaire à jouer au fond et qu'il a choisi une zone à trois points devant, je peux anticiper mon déplacement...	228-233. Les enjeux et spécificités de la tâche ne sont pas explicités spontanément par Chris.
C239. : oui, forcément..... Bah, peut-être, j'en suis pas sûr,... J'en reviens à ce que je te disais tout à	239. L'arrêt de la tâche est lié au fait que certains ont fini et se mettent à jouer « normalement ».

l'heure, sur le fait que dans l'organisation... Et sur le fait de pas avoir diversifié les situations, je me suis rendu compte que plusieurs groupes avaient fini et eux auraient pu continuer enchaîner sur autre chose... Et j'aurais dû laisser les autres sur cette situation là mais... Ce qui avait fini se sont mis à jouer normalement et là, je me suis dit, j'arrête et on passe à autre chose... C'est un problème organisationnel...	Chris est préoccupée par ce que font ceux qui ont fini.
C243. : non non non, enfin...	243. 2c1 Il semble que Chris n'est pas perçue les effets pervers de la tâche qu'elle propose.
C257. : c'est parce que il y avait pas mal d'élèves qui étaient là séance précédente et qui n'était pas là cette séance. Il a fallu que je refasse tous les groupes pour les tournois. Et que je réintègre certaines qui n'étais pas là la semaine d'avant...	157. S2. Les aléas de l'organisation des groupes obligent Chris à stopper son observation.
C.259 : c'est souvent où en les voyant faire je pense à quelque chose. Je me dis : si elles font ça, peut-être que d'autres le font aussi... Et donc je le dis après.	L'observation a pour fonction de recueillir des informations qui sont exploitées lors de bilans. N'est-ce pas le signe d'une difficulté à réguler « dans l'instant » ?
C306. : C'est la même chose que tout à l'heure.	306. S3. Chris est à nouveau amené à organiser des groupes ce qui l'« empêche » durant un temps d'observer et réguler éventuellement.
C315. : oui... Je regarde, dans une situation non aménagée ce qu'ils ont pu retenir des situations...	315. Lors des situations de matchs en fin de séance, Chris observe ses élèves pour savoir s'ils ont progressé, s'ils effectuent des transferts.
C330. : J'ai pas vraiment de fil conducteur. Quand je vois quelque chose, j'interviens...	330 (matchs). Chris dit ne pas avoir de « fil conducteur » pour observer et réguler, même si ses régulations sont souvent en rapport avec les savoirs en jeu lors de la séance qui précède.

3.5.7. Analyse des discours provoqués par les passages vidéo

Les passages choisis se déroulent en escalade lors de la deuxième séance.

Passage 1. Il met en scène un épisode de régulation lors de la tâche « A » de la séance 2. Une élève échoue à progresser dans la voie. Chris finit par pousser cette élève.

Lors des consignes, Chris avait insisté sur la nécessité d'utiliser la pointe de pieds pour pouvoir « pousser ». Or, l'élève a posé son appui le plus haut au niveau de la plante de pied (voir le talon). Elle transfère correctement son centre de gravité sur cet appui mais se voit dans l'impossibilité de produire une extension de la jambe.

Nous cherchons à savoir si Chris va voir pourquoi l'élève échoue et comment elle interprète sa réaction qui est de pousser l'élève.

Séance 2. Episode 1.

« Voilà, pointe de pied (jambe basse). Essaie de trouver où tu vas mettre les fesses... Si, tu peux, il suffit que tu te places. Le poids du corps doit être où ? Pousse sur tes deux pieds. Aller, vas y. Aller, il faut pousser sur les deux jambes (CHRIS pousse l'élève). La prochaine fois, il faudra que tu y arrives seule. »

Entretien :

151. J. M. B. : alors, on vient de voir cette élève et qui était en difficulté dans la voie 11...

CHRIS. : oui...

152. J. M. B. : qu'est-ce que tu as vu ?

CHRIS. : heu... déjà, par rapport à l'élève, je trouve que c'est un peu difficile pour elle.... Pour des élèves comme elle, il n'y a pas assez de prise dans la voie. Ensuite, par rapport à moi,...

153. J. M. B. : pourquoi elle arrive pas à monter cette élève à ton avis ?

CHRIS. : elle arrive pas à pousser sur sa jambe... Par rapport aux prises... Je pense que l'écart était trop important. À chaque fois, le pied est beaucoup trop haut donc elle ne peut pas...

154. J. M. B. : pourquoi elle ne peut pas ? C'est un problème de force...

CHRIS. : non...

155. J. M. B. : donc, elle peut réussir cette élève ?

CHRIS. : oui...

156. J. M. B. : c'est un problème de placement ?

CHRIS. : de placement, de... de coordination...

157. J. M. B. : parce que son bassin, elle amène bien sur l'appui...

CHRIS. : oui, elle amène à un moment donné mais bon...

158. J. M. B. : et ?

CHRIS. : et ?... (rire)

159. J. M. B. : et quoi ?

CHRIS. :

160. J. M. B. : Tu lui dis : « pousse » (jambe la plus basse) alors qu'elle est déjà en hyperextension...

CHRIS. : oui...

161. J. M. B. : donc, elle ne peut pas pousser...

CHRIS. : non... c'est l'autre jambe...

162. J. M. B. : L'autre jambe...

CHRIS. : elle est sur les talons...

163. J. M. B. : tu crois que tu avais vu qu'elle était sur le talon ?

CHRIS. : non. Je pense pas que je l'ai vu.

164. J. M. B. : bon, c'était juste un exemple. Tu leur dis en consignes de bien se mettre en pointe de pieds dans cette voie et quelque part, tu ne le vois pas.

CHRIS. : on n'en revient à ce qu'on disait tout à l'heure. Il y a un truc très précis sur lequel je veux travailler au début... Et puis...

Chris ne repère pas les causes de l'échec de l'élève. Pourtant, elle sait que, techniquement, il est nécessaire de poser la pointe des chaussons pour réussir. On voit donc que la « connaissance de la matière » n'est pas suffisante à garantir la pertinence et l'efficacité de l'évaluation régulatrice. Cette dernière demande des centrations attentionnelles volontaires et des capacités d'interprétation.

Passage 2. Une élève de niveau faible (Aïcha) est en difficulté sur une voie dans la tâche « c » (grimper des voies de façon globale) en fin de séance. Chris regarde cette élève mais n'intervient pas et se détourne.

Entretien

170. J. M. B. : Aïcha, elle fait quoi ?

C. : qu'est-ce qu'elle fait... Pareil, déjà, elle est sur la voûte des pieds... En plus, il y a des petites prises... Elle est jamais vraiment en appui sur ses pieds et... Non, elle n'est jamais vraiment en appui...

171. J. M. B. : parce que là, tu ne leur as pas donné de repères ni d'objectif pour le travail des trois voies ?

C. : non...

172. J. M. B. : est-ce qu'elle peut s'autoévaluer et surtout réguler ?

C. : non... Mais, par rapport... Par rapport à ce qu'on... Quelque chose qui est implicite... Par rapport à ce qu'on travaille pendant la séance.

173. J. M. B. : tu attends le transfert ?

C. : oui...

174. J. M. B. : Aïcha, elle n'est pas dans un processus d'apprentissage ?

C. : pas du tout.

(...)

186. J. M. B. : et, tu n'interviens pas...

C. : non... Je sais même pas si je l'ai vu... Aïcha, je l'ai bien vu pourtant...

187. J. M. B. : on va revenir à Aïcha, qui galère depuis un petit moment...

C. : oui, oui.

188. J. M. B. : je repasse la suite de la vidéo...

C. : je passe devant elle sans la voir... Alors qu'elle galère depuis un moment...

189. J. M. B. : mais on voit bien que tu la regardes pourtant...

C. : oui... Je ne sais pas quoi lui Dire.

Chris s'avère tout à fait capable, en visionnant la vidéo, d'évaluer pourquoi Aïcha est en échec. Pourtant, elle évoque que lors de la séance, elle ne sait pas quoi lui dire, et même, finalement, qu'elle la regarde sans vraiment la voir. Pourquoi ? Plusieurs hypothèses sont envisageables :

- Chris, face à cet élève qui a « trop » de problèmes, renonce à intervenir car elle a le sentiment que sa régulation sera inutile.
- Chris regarde l'élève mais est préoccupée par autre chose. Elle ne l'évalue donc pas.
- Chris échoue, dans l'instant, à analyser les difficultés de l'élève.

3.6. FICHES

3.6.1. Fiches escalade

SEANCE 1

Objectif de la situation : Déterminer les niveaux de pratique.

But pour les élèves : Hiérarchiser les voies par rapport à son niveau de pratique. Grimper six voies minimum.

Contenus d'enseignement : Utiliser la partie avant du pied ; Pousser sur les pieds pour aller chercher une bonne prise main ; Identifier son parcours, repérer les bonnes prises ; Utiliser les étirements segmentaires plutôt que la force musculaire dans les zones de repos.

SEANCE 2

Tâche 1 : Escalader la voie 11 en utilisant une seule prise « main ».

Objectif de la situation : Pousser sur les pieds.

Contenus : Privilégier les appuis pédestres ; Déplacer le centre de gravité au dessus de l'appui pied ; Utiliser la prise dans les deux sens : tirer – pousser.

Tâche 2 : Grimper deux voies de niveau assez difficile (pour soi). Au signal, lâcher la main demandée et toucher son pied.

Objectif : Réussir la voie sans déséquilibre.

Contenus : S'équilibrer sur 3 appuis ; Répartir le poids du corps dans le triangle d'appui.

Tâche 3 : Grimper trois voies de niveau différent dont celle projetée la semaine précédente.

Objectif : Construire un projet réaliste semaine après semaine.

Contenus : Identifier, hiérarchiser les voies ; construire un projet de déplacement.

SEANCE 3

Tâche 1 : Monter en tête avec un assurage moulinette « corde molle ».

Objectif : Grimper en tête.

Contenus : S'équilibrer sur trois appuis pour mousquetonner ; S'informer et sélectionner les bonnes prises ; placer les dégaines et la corde dans le bon sens.

Tâche 2 : Traversée le mur en s'assurant tel qu'en tête.

Objectif : *Grimper en tête*

Contenus : *Utiliser et comparer plusieurs façons de mousquetonner, retenir la plus efficace ; Mousquetonner dans le bon sens ; Passer la corde correctement avec une seule main.*

Tâche 3 : Escalader la voie 11 en tête.

Objectif : *grimper en tête.*

Contenus : *Idem situation 2.*

3.6.2. Fiches badminton.

SEANCE 1.

Tâche 1 : Quatre cibles sont placées dans les coins du terrain. Un volant gagnant (au sol) dans l'une des zones rapporte deux points.

Objectif : *Se déplacer rapidement.*

Contenus : *Anticiper la trajectoire ; Se déplacer, se replacer ; créer et utiliser des espaces libres.*

Tâche 2 : Jeu en deux contre un.

Objectif : *Se déplacer rapidement.*

Contenus : *Découvrir un mode de déplacement rapide et efficace : pas chassés, jambes fléchies, petits pas rapides ; Se replacer en zone centrale ; déplacer l'adversaire ; Jouer dans les espaces libres.*

SEANCE 2

Tâche 1 : Match à thème : Annoncer avant la frappe la trajectoire prévue : courte ou longue.

Objectif : *Prévoir la frappe à venir.*

Contenus : *Anticiper les déplacements ; Lire la position adverse pour prévoir un coup futur.*

Tâche 2 : 4 cibles au quatre coins du terrain. Obligation de changer de cible à chaque frappe.

Objectif : *Varié les trajectoires.*

Contenus : *Se déplacer et se replacer rapidement ; Prévoir le coup et la direction future ; lire les déplacements de l'adversaire pour le mettre en difficulté.*

SEANCE 3

Pas de fiches rendues

4. Annexes pour le cas « Audrey »

4.1. TRANSCRIPTION DES COMMUNICATIONS VERBALES

4.1.1. Transcription des séances de gymnastique

4.1.1.1. Séance n°1

Description : 3 ateliers (barres, sol, poutre).

Durée : L'installation et le rangement du matériel ainsi que l'échauffement réduisent la séance à 45 minutes environ.

Remarques : La transcription pose des difficultés inhérentes à la structure de la séance. Il y a trois groupes et il va y avoir deux rotations. Audrey communique les consignes au fur et à mesure. Je fais donc le choix de transcrire par groupe. Exemple. G1 en sol puis en poutre (consignes et régulations). Du coup, l'aspect temporel est beaucoup moins visible. Je pourrais ensuite grouper par atelier.

G1 : sol – Poutre

G2 : Poutre – Barres asymétriques.

G3 : Barres asymétriques – Sol.

S1 G1 sol

Consignes : « Prenez la fiche. Donc, vous aller prendre les éléments dans l'ordre. L'ATR. Tu sais faire ? Avec quelqu'un qui te tient. On y va. Vous allez travailler à deux pour la difficulté « A ». La consigne, c'est de poser tes mains loin et de regarder ses mains quand on est à l'envers. Tu n'as jamais fait Mathilde ? Aller, on y va. Regarde tes mains. Rentre les fesses.... Et elle redescend dans la même position en fente. D'accord ? Si vous avez un peu peur, vous pouvez mettre un tapis là bas et faire contre le mur. Ensuite, vous essayez de voir les autres éléments.

L'élément deux, c'est ça (démonstration). Souplesse dorsale. On remonte par le sternum et la tête reste en bas tout le temps. Il faut bien pousser sur les mains pour remonter.

Grand battement, facile (démonstration). Il faut que vous ayez les deux jambes tendues et le corps droit. Je ne vous demande pas de monter très haut mais je ne veux pas voir ça (elle fléchit la jambe d'appui). Vous restez droites.

Tout ça, c'est les éléments de chorégraphie dans l'enchaînement. Faites le point sur ce que vous savez faire.

Ca, c'est le demi tour sur pointe, ça : saut extension ; ça : pas chassés (elle montre les éléments sur un feuille). Roulade avant arrivée sur un pied ou deux pieds et la roue.

Donc, vous cochez ce que vous savez faire.

Ensuite, la feuille des difficultés « B ». ATR et ART jambes écartées, le pont, la chandelle sans les mains, la planche. Il faut que les deux jambes soient tendues et le corps à l'horizontal. Vous lirez les petits textes à côté...

Le demi tour enveloppé, le pas de bourrée. Il y en a qui ont fait de la danse ? Regardez (démonstration).

Ensuite, le demi tour, roulade arrière, roulade avant écart, roue et saut extension.

Ensuite, « C », ça se complique. ATR valse, grand écart, souplesse, « Y », et aussi saut de biche et saut de chat, ça c'est plus facile. Roulade arrière piquée – ATR etc...

Bon, vous faites le point. Ca permettra de savoir ce qu'on travail. Vous avez 15 minutes. »

1	ATR : Travailler à deux. poser les mains loin et les regarder. Revenir en fente. Possibilité de faire ATR contre un support vertical.
---	---

2	Souplesse dorsale : Démonstration. Remonter par le sternum, la tête reste en bas. Bien pousser sur les mains.
3	Grand battement : Démonstration. Deux jambes tendues, corps droit.
4	Objectif = faire le point.

Temps	Episode	Adressage	Comm.
	1	G1-S-A3	Monte moins haut
	1	G1-S-A3	Et les bras, ici
	1	G1-S-A3	Tu fais « un, deux »
	2	G1-S	Restez pas sur vos feuille. Entraînez vous.
	3	G1-S-A2	Oui, c'est bon. Le but, c'est que le sternum monte en premier. Là, c'est bon.
	4	G1-S-A2	Retourne tes mains, appuis sur le côté des mains.
	4	G1-S-A2	Non, c'est la tête qui monte là.
	4	G1-S-A2	Voilà.
	5	G1-S-A2	Clémence, place tes mains ici. Comme ça. Il faut pousser là.
	5	G1-S-A2	Non
	5	G1-S-A2	Non,
	5	G1-S-A2	Constance, donne lui un coup de main.
00 :32 :00	6	G1-S-A2	Tourne tes mains. Non, là.
	6	G1-S-A2	Par le sternum
	6	G1-S-A2	Viens aider Marine. Tu tires là pour qu'elle sente.
	7	G1-S-A3	C'est bon Marjorie mais tu ne tends pas la pointe.
	8	G1-S	Et les roulades avant ?...
	9	G1-S-A6	Pas chassés
	9	G1-S-A6	Voilà.
00 :40 :00	10	G1-S-A9	On y va Marlène (J'arrive Lucie)
	10	G1-S-A9	Oui, tu as coché ça ? Roulade avant écart ?
	10	G1-S-B9	Oui, essaie de mettre plus d'amplitude, de poser tes mains plus loin ?
	10	G1-S-B9	Voilà.
	11	G1-S-A10	Vous avez vu Priscillia ?
	11	G1-S-A10	Oui, mais tu dois arriver là
	11	G1-S-A10	Voilà.
	12	G1-S	Vous bossez ça et après on tourne.
	13	G1-S-A6	Assemblé Season. Assemblé, c'est : ton pied droit rejoint ton pied gauche.

S1 G1 Poutre

Consignes : « Bénédicte, elle connaît, elle va vous Dire les critères. »

Temps	Episode	Adressage	Comm.
	1	G1-P	Non, ça, c'est pas la « A », c'est la « B ». Q- Tu donnes de l'élan avec ta jambe libre pour arriver jambes tendues sur la poutre.
00 :55 :00	2	G1-P	Je peux valider ?
	3	G1-P	Ludivine, tu peux valider ?
	4	G1-P- A1	Oui
	4	G1-P- A3	Oui
	4	G1-P- A4	Non, reste jambes tendues
	4	G1-P-A5	Maintien... Oui
	4	G1-P-A6	Soubresaut...Regarde devant toi
	4	G1-P-A6	Place tes bras...
	4	G1-P-A6	Oui, ça va
	4	G1-P- A7	Encore, lance ta jambe. C'est ta jambe qui te fait monter
	4	G1-P- A7	Pas mal
	5	G1-P	Aller, à toi Marine

	5	G1-P- A1	Oui
	5	G1-P- A3	Deuxième, oui, tends tes pointes, recommence
	5	G1-P	On va être obligé d'arrêter.

S1 G2 Poutre

Consignes : « Venez. On commence la validation dès que vous êtes prêtes. Le premier (A1), les deux jambes sont tendues, on vient poser le pied. Facile. Ensuite, ici, la jambe ne doit pas toucher (A2).

Demi tour (A3), Equilibre fessier (A4), il faut avoir les bras tendus. Eléments de position : Soubresaut (A6) Ici, je suis à genoux (A7), je viens balancer pour me retrouver sur cette jambe.

Ca, c'est les A. La suite, la difficulté c'est qu'il faut monter le corps droit (A8 ?). Ca n'est pas : d'abord les épaules puis le bassin. C'est tout d'un bloc. Les sorites : saut extension (A9) arrivée équilibrée. Aujourd'hui, vous travaillez un maximum, je valide tout à l'heure. »

N°	
1	A1 : deux jambes tendues
2	A2 : la jambe ne touche pas
3	A4 : avoir les bras tendus
4	A8 : d'un bloc
5	A9 : équilibrée

Temps	Episode	Adressage	Comm.
	1	G2-P	Je peux valider ?
	2	G2-P-A1	oui
	2	G2-P-A1	Oui
	2	G2-P-A2	Tends les deux jambes tout le temps
	2	G2-P-A2	Oui
	2	G2-P-A2	Oui
	2	G2-P-A3	Oui
	2	G2-P-A4	Tends les bras, c'est pas tendu.
	2	G2-P-A4	Retourne tes mains
	2	G2-P-A4	C'est pas tendu, tu le retravailleras.
	2	G2-P-A5	Il faut que ce soit tendu.
	2	G2-P-A5	C'est pas la planche, le haut du buste est droit.
00 :38 :00	2	G2-P-A6	Ok
	2	G2-P-A6	Oui
	2	G2-P-A7	C'est ta jambe qui donne de l'élan et qui t'aide à relever le bassin.
	3	?	J'arrive les filles
	2	G2-P-A8	Non, il faut monter en un seul temps.
	2	G2-P-A8	Il faut contacter les fessiers, les abdos, les dorsaux.
	4	G2-P	Marion, on y va
	5	G2-P-A1	Oui
	5	G2-P-A2	C'est bon
	5	G2-P-A3	Voilà
	5	G2-P-A4	Tourne tes mains, tes bras sont pas tendus. Lucie, viens montrer.
	5	G2-P-A5	Oui
	5	G2-P-A6	Prends de la hauteur... Pas mal
	5	G2-P-A7	Oui, c'es bien
	5	G2-P-A8	Pars allongée sur la poutre... Il faut s'entraîner au sol.

S1 G2 Barres asymétriques

Consignes : « Vous faites dans l'ordre... Pauline connaît les critères. Go. Marion, je t'ai validé à la poutre ? »

PAS DE REGULATIONS

S1 G3 Barres asymétriques

Consignes : « Les filles qui viennent de seconde connaissent. Vous, vous avez fait des petits enchaînements en BEP, c'est ça ? Bon, prenez dans l'ordre. Il y a des contraintes à respecter.

Q- C'est pas une évaluation, c'est pour savoir aujourd'hui ce que vous savez faire.

Donc, les critères pour A1, c'est sauter à l'appui, les jambes tendues et les bras tendus. Il ne faut pas que vous soyez cassées.

Ensuite (A2), vous avez : attraper la grande barre. Pareil, jambes tendues et pointes de pieds tendues.

A3, je passe à l'appui sur la petite barre, je passe une jambe, la jambe doit être tendue. Et je ne dois pas toucher la barre.

Ensuite, A4, je tiens la grande barre. Je mets mes deux pieds à la fois sur la petite barre...

Q- Non, tu fais le point sur ce que tu sais faire.

Ensuite (A5), c'est la rotation à la grande barre.

Vous faites le point et ensuite, on pourra axer le travail. Regarde Marion, il y a des éléments faciles. Si il y a des problèmes pour monter, vous mettez un plinthe. Pauline va vous aider, elle connaît le code. »

N°	
1	A1 : jambes et bras tendus. Ne pas être cassées.
2	A2 : jambes et pointes tendues
3	A3 : jambe tendue, ne pas toucher la barre

Temps	Episode	Adressage	Comm.
	1	G3-B	Tu devrais mettre tapis en plus pour élever.
	2	G3-B	Alors les filles, A1, tout ça, c'est bon ?
	3	G3-B-A1	Non, tu as les bras fléchis à la montée.
	4	G3-B	Marion, vous pouvez les enchaîner. Tu montes à l'appui et tu enchaînes A3.
	5	G3-B-A5	Contrôle la descente de tes jambes, voilà.
	5	G3-B-A5	Sauf qu'il faut qu'elles soient tendues.
00 :34 :00	6	G3-B-A3	Déjà, tire tes talons derrière.
	6	G3-B-A3	Ensuite ? Tends ta jambe...
	6	G3-B-A3	Sans toucher la barre... Tu as touché...
00 :47 :00	7	G3-B-A3	Oui, même chose mais les deux jambes tendues. Celle là était pliée.

S1 G3 Sol

Consignes : « Il faut faire le point. L'ATR, on le verra la semaine prochaine.

Ca, qui sait faire (A2) ? Souplesse dorsale (démonstration). Main à plat et on remonte par le sternum, la tête reste en bas (démonstration).

Ensuite, A3, grand battement, les bras sont là (démonstration), les deux jambes tendues et le corps est droit. Il faut bien tendre la jambe au sol.

A4, (elle démontre partiellement).

Ensuite, demi tour avec les bras placés (A5).

A6, pas chassés. Vous savez faire ? Non, de face avec les bras placés. Bras opposé à la jambe devant.

Roulades et roue....

Vous travaillez, vous cochez, ensuite, on fera le niveau B. »

N°	
1	A2 : Mains à plat, on remonte par le sternum, la tête reste en bas
2	A3 : jambes tendues, notamment celle au sol. Corps droit.
3	A- : Bras opposé à la jambe devant

Temps	Episode	Adressage	Comm.
	1	G3-S-A3	Reste droite. Monte moins haut mais reste droite.
	2	G3-S-SD	Je vais pas te manger Marion... Tourne tes mains.
	2	G3-S-SD	Pousse..
	3	G3-S-SD	Vous pouvez travailler par deux. Il y en a une qui pousse dans le dos.
	4	G3-S-SD	Non, la tête est remontée.
	4	G3-S-SD	Non, là...là

4.1.1.2. Séance n°2

Description : Les trois ateliers de la semaine précédente sont repris.

Durée : 1h échauffement compris.

Consignes générales de début de séance : « Chaque groupe doit encore passer à un atelier. Il faut que je trouve le temps d'évaluer tout le monde à la poutre. Aujourd'hui, au sol et aux barres, on va travailler les rotations arrière. Pour les filles qui ont des difficultés, vous ferez les rotations sur la petite barre. A la rentrée, on fera ATR et saut de cheval. On installe le matériel.... »

Puis, échauffement....

A 45 minutes : « Les filles, on tourne, je suis un peu à la bourre, vous tournez un peu comme vous voulez maintenant. Vous changez d'agrès... »

S2 G1 Barres asymétriques

Consignes : « Vous venez les filles. J'arrive Lucie (poutre) ! Les filles, venez, on travaille les rotations. On va faire... Les rotations avant sur la grande barre, ça vous pose problème ? A5 : vous montez en appui sur la grande barre, vous faites votre rotation. Vous devez garder tout le long de la rotation les bras et les jambes tendues.

A6 : rotation avant face à la petite barre. On fait rotation avant soit jambe sur la petite barre, soit on fléchit pour passer puis on retend.

Ensuite, B2 : Renversement arrière. Qui veut essayer ? Vous allez le travailler à trois. Il faut rapprocher son bassin de la barre et tout grouper pour que ça tourne, donc... lancer les jambes (une élève montre). Ok ? Au fur et à mesure, on supprime la parade. Il faut aussi lancer la tête en arrière pour que ça tourne. Vous travaillez ça... Essayez avec parade... (T=26 min)

N°	
1	A5 : gardez les bras et les jambes tendues
2	B2 : Rapprocher son bassin de la barre, grouper, lancer les jambes, envoyer la tête en arrière.

Temps	Episode	Adressage	Comm.
00 :31 :00	1	G1-B-B2	Ca va ? Elle y arrivait avec la parade ?
00 :33 :00	2	G1-B-B2	Mathilde, demande de la parade, demande de l'aide.
00 :41 :00	3	G1-B-B2	Coraline, c'est quoi ça ?

S2 G1 Sol

Consignes : « Roulade avant... Lucie (dispensée), tu te rappelles des consignes ? Si il y en a une en difficulté, tu m'appelles. »

Temps	Episode	Adressage	Comm.
00 :53 :00	1	G1-S	Vous me montrez ce que ça donne ? C'est parti.

	2	G1-S-B8	Bien, essaye roulade arrière piquée.
	3	G1-S-A9	Clémence, on y va.
	3	G1-S-A9	Ok, roulade avant écart..
	3	G1-S-B9	Il faut qu'à la fin de ta roulade, tu mettes tes bras en avant.
	4	G1-S	Vous me montrez les filles
	5	G1-S-B9	Marion, roulade avant écart... C'est pas tendu
	5	G1-S-B9	Arrive pour l'instant assise jambes tendues
	5	G1-S-B9	Ok, maintenant, tu tends les bras devant pour te relever
	5	G1-S-B9	Non, tends
	6	G1-S-B9	Mathilde, montre moi... Il manque pas grand-chose, tu mets tes bras un peu tôt...
	7	G1-S-B8	Clémence...
	7	G1-S-B8	Mets bien tes mains vers tes oreilles et tu pousses.
		G1-S-B8	Pousses sur tes mains... Non...Bon, on travaillera la semaine prochaine
00 :58 :00	8	G1-S-A8	Oui, t'as pas tourné dans l'axe.
	9	G1-S	Essayez roulade arrière arrivé pied joins...
	10	G1-S-B8	Oui...
	11	G1-S-C8	Essayez comme Prisca, départ debout jambes tendues... Aller
	11	G1-S-C8	Tout de suite tes mains là...
	12	G1-S	Je vais valider à la poutre.
	13	G1-S	Les filles, vous travaillez les éléments du code...

S2 G2 Sol

Consignes (t=17 minutes) : « On va travailler les rotations. Les A... A8, A9, B8, B9. Est-ce que vous savez faire roulade avant, roulade arrière ? Montrez moi. Mettez vous au fond les unes à côté des autres. Frisca (Barres), j'arrive ! Alors, je vous montre les critères... On va reprendre... On part accroupi. Vous allez mettre vos mains à plat... On rentre la tête et heu... on essaie de ramener vite les talons sous les fesses pour se relever (démonstration). La tête ne doit pas toucher... Il faut enrouler, c'est le derrière de la tête qui touche, à la limite mais pas le dessus. Plus vous serez groupées, plus ça va tourner. »

N°	
1	Départ accroupi
2	Mains à plat
3	Rentrer la tête.
4	La tête ne touche pas le sol
5	Ramener les talons
6	grouper

Temps	Episode	Adressage	Comm.
00 :21 :00	1	G2-S-A9	Oui..
	2	G2-S-A9	Coraline, tes mains à plat.
	3	G2-S-A9	Tu as les mains trop écartées, regroupe tes mains...
	3	G2-S-A9	Les mains devant, ici
	3	G2-S-A9	Tu enroules, tête entre les jambes.

Consignes (t=21 minutes) : « Ensuite, vous allez essayer roulade avant écart. Ce qu'il faut, c'est, à la fin de votre roulade, tout de suite tendre les bras devant pour monter... »

Temps	Episode	Adressage	Comm.
	1	G2-S-B9	Oui...
	2	G3-P	Oui, tu valides Bénédicte, j'arrive.
00 :23 :00	3	G2-S	Je vais vous laisser, vous enchaînez deux roulade avant et roulade avant écart avec arrivée sur le ventre. Lucie, tu les corriges sur les jambes tendues à l'arrivée. Aller.

00 :26 :00	4	G2-S	Vous avez fini ? Qui n'y arrive pas ? Montrez moi roulade avant écart
	5	G2-S-B9	Voilà, c'est bien
	6	G2-S-B9	Coraline, avance tes mains
	7	G2-S-B9	Marlène, à peine tendue
	8	G2-S-B9	Marion, oui...
	9	G2-S-B9	Amélie, essaie de mettre tes mains plus loin, elles sont trop près de tes pieds.
00 :30 :00	10	G2-S	Vous allez partir debout et allonger la pose des mains. On essaie. Essayez d'allonger vos roulades. Si c'est difficile, vous partez accroupi. Vous essayez une ou deux fois et vous travaillez ce que vous n'avez pas essayé dans le code. Je vais à la poutre.
00 :38 :00	11	G2-S	Y'en a qu'une qui travail ! On va tourner dans une minute !

S2 G2 Barres asymétriques.

Consignes (t=47 min) : « Coraline, vous allez travailler B2 avec parade. Viens, je prends exprès quelqu'un qui n'y arrive pas. Mets toi avec moi Constance. On travaille avec parade. Avec Constance, on va la ramener près de la barre au niveau du dos et moi je vais tirer sa jambe. Toi (élève qui va essayer), tu essaies de ramener ton bassin vers la barre, tu lances tes jambes et tu tires la tête un peu en arrière pour que ça tourne. Aller, regarde, tu fais, « un, deux et trois tu lances ». D'accord. Après, essaie de rester en appui sur la barre. Travaillez avec une parade, ça passe tout seul. Et au fur et à mesure, vous allez trouver les repères... heu... au niveau... de... là où il faut tirer... Comment il faut lancer les jambes tout ça. Vous enlevez l'aide au fur et à mesure qu vous passez. »

N°	
1	Parade
2	Lancer les jambes
3	Tirer la tête en arrière
4	Ramener le bassin vers la barre.

Temps	Episode	Adressage	Comm.
01 :01 :00	1	G2-B-C1	Fais voir...Ca passe...Recommence jambes serrées, tendues.
	2	G2-B-C1	Montre moi Marion... Oui..
	3	G2-B-C1	Faites le avec de l'aide. Prenez le bassin...
	4	G2-B-C1	Tu dois savoir quelle jambe tu lances..

S2 G3 Poutre

Consignes (t=16min) : « Je vous laisse réviser et je viens dans deux minutes. Tu peux valider Bénédicte ? Tu te souviens des critères ? Oui. J'arrive... ».

Temps	Episode	Adressage	Comm.
00 :22 :00		G3-P	Q- Oui, tu valides Bénédicte, j'arrive.
00 :30 :00		G3-P	Aller, essaie, je vais chercher un crayon.
			Qui je peux valider ? C'est parti.
		G3-P-A1	Non, pas tendue la jambe gauche
		G3-P-A1	C'est bon
		G3-P-A2	Passage...deux jambes tendues
		G3-P-A2	Oui
		G3-P-A3	Demi tour...deux pieds sur pointe
		G3-P-A3	Oui
		G3-P-A4	Equilibre fessier : bras tendus et jambes tendues
		G3-P-A4	Ho, les pointes de pieds ! Regarde tes pieds.
		G3-P-A4	Bras tendus...
		G3-P-A4	C'est pas bon, à retravailler.

	G3-P-A5	Attitude ? Tu retravailleras...
	G3-P-A6	Petit saut..
	G3-P-A6	Plus haut
	G3-P-A6	Tes bras !
	G3-P-A6	C'est bon.
	G3-P	On y va Lucie
	G3-P-A7	Q- A genoux, tu balances ta jambe droite dans le vide, tu la remontes et les deux pieds arrivent sur la poutre
	G3-P-A1	Marjorie...Premier...
	G3-P	Tu te prépares Constance
	G2-S	Y'en a qu'une qui travaille ! On va tourner dans une minute !
	G3-P	Q- Regarde dans le code.
	G3-P	Marjorie, on y va...
	G3-P-A1	A1...C'est juste...Je monte en appui et je mets ma jambe
	G3-P-A1	Voilà, tu vois...
	G3-P-A1	Lucie, A1...
	G3-P-A1	Recommence en tendant cette jambe dès le départ.
	G3-P-A1	Pousse sur tes mains.
	G3-P-A1	Oui TB
	G3-P-A8	Céline, vas y
	G3-P-A8	Est-ce que c'était bon ? Pourquoi ?
	G3-P-A8	Elle a remonté les épaules et après le bassin. C'est tout d'un bloc ! Vas y
	G3-P-A8	Non, elle fait les épaules et après le bassin.
	G2-S	Q-Vous faites ce que vous n'avez pas fait la semaine dernière..
	G3-P-A4	Equilibre fessier...
	G3-P-A4	Bras tendus
	G3-P-A4	Serre le ventre
	G3-P-A4	Mets tes pieds
	G3-P-A4	Serre les abdos
	G3-P	Bon, passe aux barres.
	G3-P	Marjorie, A2...Attends Lucie, j'arrive.
	G3-P-A2	C'est mieux que tout à l'heure
	G3-P-A4	Equilibre fessier...Tes bras sont pas tendus
	G3-P-A4	Tourne tes mains
	G3-P-A4	Tends les pointes
	G3-P-A4	Encore
	G3-P-A4	Reste plus longtemps
	G3-P-A4	La moitié des critères sont respectés
	G3-P-A4	Si, c'est possible. Ok, soit tu t'entraîne, soit tu passes aux barres.
	G3-P	A toi
	G3-P-A2	Tu as tendu la jambe pour la passer et après, tu as fléchi.
	G3-P-A2	C'est ça mais c'est pas tendu...On verra la prochaine foi.
	G3-P-A5	Tu me montres ça... Vas y
	G3-P-A5	Oui, tends la pointe, voilà.
	G3-P-A6	Petit saut...
	G3-P-A6	Plus haut
	G3-P-A6	Oui, très bien
	G3-P-A3	Demi tour
00 :44 :00	G3-P-A3	Lève bien les talons, bien sur la pointe des pieds.
	G3-P	On arrête là.
00 :49 :00	G3-P	On y va Lucie
	G3-P-A1	Oui
	G3-P-A2	Attends, A2, c'est sans toucher la barre et avec les jambes tendues tout le temps.
	G3-P-A2	Bon, on passe
	G3-P-A3	On y va, demi tour
	G3-P-A3	Sur pointe, non
	G3-P-A3	Non, retour sur pointe, lève les talons

		G3-P-A3	Là les bras
00 :51 :00		G3-P-A3	Place tes bras
		G3-P-A6	Petit saut...
		G3-P-A6	Encore
		G3-P-A6	Plus haut
		G3-P-A6	Avec tes bras
		G3-P-A6	Plus haut
		G3-P-A6	Regarde devant toi
		G3-P-A6	Encore
		G3-P-A6	La pointe de pied décolle à peine...
		G3-P	Je vais au sol, je reviens
01 :02 :00		G3-P	C'est bon Bénédicte, tu as validé ?
		G3-P- ?	C'est pas tendu Amélie.

4.1.1.3. Séance n°3

Description : deux groupes, deux ateliers (ATR (+sol et barres) et cheval). Les groupes changent d'atelier à 40 minutes environ.

Durée : 1 heure environ.

Remarque : Jour de grève. 13 élèves présentes.

Consignes à la classe en début de séance :

« Aujourd'hui, vous choisissez entre barre et sol et vous travaillez les éléments e l'enchaînement... »
Après échauffement : « Je vais vous expliquer le travail de l'ATR. Vous allez travailler seule. Premièrement, on va faire ATR avec parade. Je suis pareur, je viens bloquer les pieds à la verticale. On compte deux secondes et elle redescend en fente. Vas y (démonstration d'une élève). Ok. Qu'est ce qu'elle doit faire pour monter à l'ATR ? Elle regarde ses mains et elle pousse sur ses épaules... Bras tendus. Il faut bien regarder vos mains pour verrouiller. Sinon, si vous regardez votre ventre, vous allez enrouler. Donc, pour se bloquer, on regarde ses mains... Ensuite, on peut faire l'ATR contre un tapis. Vas y Prisca. On vérifie qu'elle est bien droite. On rentre le ventre, on serre les fesses, on tend les pointes... Elle redescend. Ensuite, la difficulté A1... ATR en montant une seule jambe à la verticale. B1, c'est, je monte les deux jambes. Vous prenez les exercices dans l'ordre. Quand vous essayez seules, vous pouvez redescendre en fente ou enchaîner sur roulade avant... Pour préparer le travail de lune, vous allez faire ATR tombé dos sur un tapis. Il faut tomber d'un seul bloc, faire un seul bruit. En général, on tombe déjà sur les fesses puis les jambes suivent. Vas y Prisca... C'est bon ? Il y en a qui ont des difficultés ? Bon, vous viendrez m'appeler au cas où... Mais, vous faites dans l'ordre. Aller, 6 avec moi au saut de cheval.... »

N°	
1	Les différents ATR dans leur progressivité
2	Regarder ses mains
3	Pousser sur les épaules
4	Bras tendus
5	Rentrer le ventre
6	Serrer les fesses
7	Tendre les pointes
8	ATR dos : tomber d'un bloc.

S3 G1 Cheval

Règles de transcription : 3 chevaux et donc trois atelier : A1, A2 et A3.

Consignes : « Vous avez vos dossier... Le premier saut est noté 6 sur 10. Vous posez les mains puis

les pieds sur le cheval et vous enchaînez rapidement sur un saut en extension. Deuxième saut, 7 sur 10... Troisième saut, c'est saut groupé ou écart... Dernier, c'est la lune. C'est quoi les critères d'évaluation ? La course d'élan accélérée. Le premier envol doit être long et le bassin doit monter haut. Ensuite, l'appui. Il doit être le plus bref possible. Ensuite, le deuxième envol, le plus grand possible. Enfin, la réception doit être équilibrée. On essaie le premier... »

N°	
1	Les différents sauts
2	Les critères de réussite

Temps	Episode	Adressage	Comm.
00 :20 :00	1	G1-A1	Vous avez compris le premier saut ?
	2	G1-A1	Tu viens poser tes mains et tes pieds et tu fais saut extension
	3	G1-A1	Céline, vous avez compris ?
	4	G1-A1	Marjorie, prends un peu d'élan.
	4	G1-A1	Voilà, c'est simple
	5	G1-A1	Céline...
	6	G1-A1	Jennifer, on va le faire doucement mais on va y arriver. Tu poses tes mains, tu impulses
	6	G1-A1	Ok, aller, je me mets devant au cas où tu bascule
	6	G1-A1	Aller, hop
	6	G1-A1	Tu vas y arriver,
	6	G1-A1	Viens poser es pieds
	6	G1-A1	Et bien voilà, tu les as posés.
	7	G1-A1	Qui d'autre a peur ? Clémence, vas y.
	7	G1-A1	Presque
	8	G1-A1	Lucie
00 :23 :00	9	G1-A1	Heu, Marjorie, Céline, Mathilde... Vous essayez à côté. Vous mettez quelqu'un sur le côté comme moi.
	10	G1-A2	Mathilde, les pieds dessus, comme sur celui là.
	11	G1-A1	Bon, Clémence, vient...
	11	G1-A1	Oui, ben ça y est.
	12	G1-A2	Mathilde, les pieds dessus comme celui là.
	13	G1-A1	Jennifer, aller...
	13	G1-A1	C'est mieux.
	14	G1-A1	Lucie, arrête de te cacher dans le coin
	14	G1-A1	Clémence, on enchaîne... Tu veux me remplacer Sabrina...
	15	G1-A1	Q- J'arrive, j'arrive
	15	G1-A1	Alors, Jennifer, ensuite, vous le faites en prenant de l'élan
	16	G1-A2	Les filles, ça passe tout seul
00 :25 :00	16	G1-A2	Passez au A3. Saut groupé, saut écart. Et ensuite, on éloigne le tremplin avec le déca. Il est où le déca ?
	17	G1-A2	Q- Oui, tu passes ici (A3).
	18	G1-A2	Mathilde, ça passe ?
	18	G1-A2	C'est que tu as peur
	18	G1-A2	Rapproche le tremplin.
	19	G1-A3	Vous faites « poser les pieds » au début pour vous rassurer.
	20	G1-A2	Ca va ?
	20	G1-A2	Tu le refais plusieurs fois
	21	G1-A3	Vous faites « poser les pieds » et vous franchissez...
	22	G1-A2	Voilà,
	22	G1-A2	Tu fais avec de l'élan après.
	23	G1-A1	Jennifer, quand vous sentez, vous passez en A2.
	24	G1-A1	Lucie, viens.
	24	G1-A1	He, y'a pas de fatalité. Aller, pose
	24	G1-A1	T'as pas envie d'y aller ?

00 :26 :00	24	G1-A1	Tu n'y arrive pas parce que tu n'y va pas du tout...Essaye
	24	G1-A1	On peut mettre le plinth plus bas...Et rapprocher le tremplin
	24	G1-A1	Pose tes mains, pose tes genoux...
	24	G1-A1	C'est ça, ça va venir.
	25	G1-A1	Heu, Clémence, essaie à côté...
	26	G1-A3	He, ça franchi...
	26	G1-A3	Recule le tremplin...
	27	G1-A2	Aller Marjorie, c'est qu'une question d'appréhension.
	28	G1-A1	Aller hop
	29	G1-A2	Oui Mathilde,
	29	G1-A2	Tu passes à côté.
	30	G1-A1	Encore...
	31	G1-A3	Céline ! Tu prends un peu plus de vitesse, tu recules ton tremplin.
	32	G16A1	Aller, tu y arrivais...
	32	G1-A1	Tu n'as pas encore volé...Et ça commence à venir... Je te laisse.
	32	G1-A1	Angel, tu viens donner un coup de main à Lucie.
	33	G1-A3	Q- Groupé, c'est les jambes entre les mains.
	34	G1-A3	Donc, le tremplin est à 80 cm. Il faut le reculer petit à petit.
00 :32 :00	35	G1-A2	Clémence, vous pouvez le descendre. Dévisse.
00 :35 :00	36	G1-A1	Tu t'es cognée Lucie ? Les tibias. Je vais te mettre de la bombe. Il t'en veut ce plinth...
	37	G1-A2	Tu as réussi Clémence ?...
	38	G1	On va tourner...

S3 G1 ATR / Enchaînements.

Consignes (t=42 minutes) : « Les filles, je voudrais que vous fassiez les exercices dans l'ordre. Ok ? »

Temps	Episode	Adressage	Comm.
00 :54 :00	1	G1- ATR	Vous en êtes où ?
	2	G1-ATR	Essai...
	2	G1ATR	Heu, tu vas partir avec les mains au sol et tu vas monter comme ça.
	2	G1-ATR	Redescend
	2	G1-ATR	Essai... Oui...
	3	G1-ATR	Il faut que je vous réunisse...

S3 G2 ATR

Consignes : « Vous travaillez, et quand c'est bon, vous choisissez un agrès parmi barre et sol et vous travaillez l'enchaînement.

Q- Il faut prendre des difficultés que vous maîtrisez. La maîtrise compte plus que la difficulté.

Q- Quatre éléments. »

Temps	Episode	Adressage	Comm.
00 :19 :00	1	G2	Lucie, ça bosse ? Je vous vois pas beaucoup à l'envers !
00 :30 :00	2	è	Q- Oui Prisca, ça fait une heure que tu m'appelles...Il y a un endroit pour marquer les enchaînement.. Le total des éléments est noté sur 4. La composition, c'est sur 1 et l'exécution sur 5.
00 :34 :00	3	ATR/DOS	Est-ce que c'est bon ?
	4	ATR/DOS	Lucie, les fesses et après les talons...
	5	ATR/DOS	Amélie ? Non ?...
	6	ATR/DOS	Marion, c'est bien.
	7	ATR/MUR	Amélie, montre moi où tu en es..
	7	ATR/MUR	C'est bien ça...

	7	ATR/MUR	Rentre le ventre
	7	ATR/MUR	Serre les fesses, tu es cambrée.
	8	ATR/MUR	Marlène, on essaie...
	8	ATR/MUR	Tu regardes tes mains, tu pousses sur tes mains...
	8		Tu ne crains rien
00 :41 :00	8		C'est pas grave, ça va venir petit à petit...

S3 G2 Cheval.

Consignes : « Prenez vos dossiers. Premier saut : six sur dix, c'est celui là. Poser pieds et mains sur le plinth. Deuxième, idem mais sur le mouton. Troisième, saut groupé ou écart. Quatrième, lune. On fait au plus facile. A1... Oui, la course d'élan doit être accélérée, le premier envol doit être le plus grand possible. L'appui doit être le plus bref possible. Deuxième envol le plus long et réception équilibrée ».

Temps	Episode	Adressage	Comm.
00 :43 :00	1	G2-A1	Marion, prends pas trop d'élan...
		G2-A1	Pieds – mains
		G2-A1	Voilà
		G2-A1	Saut extension derrière
	2	G2-A1	Amélie... Voilà
	3	G2-A1	Vous pouvez passer à côté. Prisca, tu peux aller Directement là bas (A3).
	4	G2-A1	On y va Amélie... Impulsion deux pieds ici...
	4	G2-A1	Voilà
	4	G2-A1	Il faut te redresser.
00 :47 :00	5	G2-A3	Prisca, après, tu essaie d'éloigner le tremplin pour que le premier envol soit le plus long possible.
	6	G2-A1	Pose pieds – main...
		G2-A1	Ca va venir
	7	G2-A1	Marlène... Oui
	8	G2-A1	Amélie.. Oui
	9	G2-A3	C'est trop mou là... Il faut mettre un tapis bleu.
	10	G2-A1	Les deux pieds Coraline.
		G2-A1	Voilà
		G2-A1	Tu peux passer à côté.
00 :50 :00	11	G2-A3	Je vais mettre les zones de réception...
	12	G2-A3	Plus le tremplin est loin, plus le bassin va passer au dessus des épaules et c'est évalué.
	13	G2-A2	Qui n'est pas passé ?
	13	G2-A2	Marlène montre moi
	13	G2-A2	Lucie, tu veux passer où ? Alors, mets toi derrière.
	14	G2-A2	Aller Marlène
	14	G2-A2	Pareil, il y a les zones en réception normalement.
	15	G2-A3	Marion, repousse et redresse toi.
	16	G2-A2	Concentre toi Coraline, aller !
		G2-A2	Qu'est ce que tu as dans les poches ?
		G2-A2	Recommence, concentre toi
		G2-A2	C'est mieux...
	17	G2-A3	Aller, pousse !
	18	G2-A3	Marion, bien mais il faut que tu pousses et que tu te redresses. Tu repousses pas assez.
	19	G2-A2	Lucie, tu essaies saut écart ici
	20	G2-A2	Amélie, tu vas faire quoi ?
	21	G2-A2	Marlène, tu veux essayer saut écart pour te rassurer ?
00 :54 :00			Coralie, ça va mieux Lucie ?

La fin de la séance est consacrée à l'explication de l'évaluation, notamment en ce qui concerne les

enchaînements.

4.1.2. Transcription des séances de basket-ball

4.1.2.1.Séance n°1

Description : Suite à un jeu de relais (que je ne retranscris pas), AUDREY aborde le tir puis propose une situation de match.

Durée (partie transcrite) : 1H05 environ.

S1 tâche 1

Description : tir à l'arrêt.

Durée : 7 minutes

Consignes : « Je vous laisse cinq minutes pour travailler un petit peu le tir. Violaine, tu nous fais une démonstration. Dans un premier temps avec ballon poitrine et après le shoot. Donc, ballon poitrine, on finit à deux mains comme ça, comme si on avait les mains dans le panier. (*elle montre bras tendus en l'air, poignets fléchis, mais vers l'avant*). Le repère de fin de geste ici... Deuxième chose, le shoot. Une main pousse et l'autre dirige. Montre nous Violaine... Vous voyez, elle pousse en plus avec les jambes.

Ensuite, est ce que vous savez quelle est la contrainte du tir en course ? Quel est le problème ? Violaine, fais voir... Voilà le problème, c'est qu'il ne faut pas faire de marché. Vous avez le droit à combien d'appui ? Deux, et ça pose pas mal de problèmes. Alors, le double pas... On enchaîne dribble, droite, gauche et on saute pour marquer. On fera le travail dessus la semaine prochaine. Aller, essayez le tir à l'arrêt.

N°	
1	Ballon poitrine : finir les bras tendus, mains dans le panier.
2	Shoot : une main vise, l'autre pousse. Pousser sur les jambes.
3	Tir en course : dribble, droite, gauche et on saute pour marquer.

Temps	Episode	Adressage	Comm.
00 :18 :00			
00 :22 :00	1	Classe	Vous essayez le tir en course !
	2	é	Violaine, tu veux pas passer dans les groupes pour leur montrer.... Peut-être là bas vers Coralie.
	3	é	Non Laure, dribble, droite, gauche.
	4	é	Si tu contournes par la droite, il faut que tu vises le coin droit...
00 :25 :00	5	Classe	Stop, venez.

S1 tâche 2

Description : matchs en 3c3.

Durée : 30 minutes environ.

Consignes : « Vous allez faire des équipes de trois. Donnez moi les équipes... Alors, on va jouer sur deux terrains. Le but pour moi, c'est de voir votre niveau. Dans la poule 1, il y aura quatre équipes etc. Sur les lignes en marron. Il y a deux équipes qui jouent et deux équipes au repos. Une équipe observe et une autre arbitre et gère le match, le temps.. Pour l'observation, écoutez bien. On va observer le volume de jeu pour voir notre capacité à conserver le ballon pour aller marquer. On note les

possessions, les tirs et les paniers. Vous aurez des fiches (*elle explique l'observation et l'organisation générale*)... Dernière chose : les règles. Première chose, aucun contact sur le porteur de balle. Ca, il faut être strict là-dessus. Ensuite, il y a aussi passage en force (*démonstration*), le marché, deux appuis... Reprise de dribble (*démonstration*). Après une faute, remise en jeu où ? Après un panier ? Aller, on y va. »

N°	
1	Dispositif
2	Règlement basket

Temps	Episode	Adressage	Comm.
00 :45 :00	1	A	Charlène, les fautes, tu siffles une fois.
	2	NPB	Aller, on vient l'aider, on se démarque
	3	A	Il faut être proche des joueurs...
	4	NPB	Coraline, il faut être sous le panier si tu veux l'aider.
	5	Obs	Quand elles tirent plusieurs fois, c'est la même possession.
	6	PB	Devant Coralie
	7	A	Tu dois être sur le terrain
	8	Def	Mettez vous sous le panier, on les empêche de récupérer.
	9	Def	Les filles, venez, il faut vous mettre entre elle et le panier pour les gêner.
	9	Def	Il faut venir dessous
00 :49 :00	9	Def	Lever le bras, rien que ça, ça les gêne.
	10	Obs	Marie Hélène, coache cette équipe.
	10	Obs	Marie Hélène, tu joues avec les bleus.
	11	NPB	Devant, montez vers le panier !
	12	Obs	Q- Non, ça ça fait une possession.
	13	T2	Les filles, je vais modifier les équipes. Je voudrais qu'on mélange.
00 :57 :00	14	T2	Vous faites quoi ? C'est pas compliqué de suivre la feuille !
00 :58 :00	15	PB	Albane, essaie de t'arrêter. C'est juste un conseil, prends le pas mal. Il faut que tu arrêtes sur tes deux appuis pour pouvoir tirer. Tu t'es pas arrêtée, t'es pas stable.
01 :00 :00	16	PB	Regarde, regarde, prends le temps de regarder.
01 :01 :00	17	Obs	Tu annonces la suite des matchs pour qu'elles se préparent.
	18	Obs	Marque le nom de l'arbitre ici.
01 :02 :00	19	PB	Arrête toi pour tirer. Prends ton temps.
	20	A	Q- Balle verte
01 :05 :00	21	T1	Il reste combien de match ? On enchaîne, vite. Qui arbitre ? Pas toujours les mêmes. C'est parti, go.
	22	PB	Angélique, on remet en jeu derrière la ligne.
	23	A	Contact ! Faute
	24	NPB	Venez l'aider !
01 :08 :00	25	T2	Vous ne faites que cinq minutes et vous enchaînez.
	26	PB	Regarde Audrey
	26	PB	Pivote
	27	PB	Albane, c'est une passe à personne.
	28	Def	Venez défendre sous le panier les jaunes.
	29	A	Marché de Albane !
	30	T2	Concentrez vous un peu !
	31	NPB	Ca va être un peu dur Audrey pour une passe là bas.
	32	T2	Ca commence à bien faire, vous faites n'importe quoi.
	33	Att	Aller, on perd pas cette balle.
01 :12 :00	34	Obs	Il faut entourer l'équipe gagnante
	34	Obs	Il reste combien de temps ?
	35	PB	Regarde tes partenaires
	35	PB	Tu as le droit de pivoter.
	36	A	Il y a des marchés...
	37	T1	Venez vous asseoir
01 :15 :00	38	T2	On va arrêter, venez deux minutes.

Bilan T1 : « Au niveau de l'organisation, c'était bien. Il ne faut pas mettre la pression à l'arbitre, c'est pas évident. Soyez tolérante. Le niveau est assez homogène. Il y a beaucoup de marché, de piétinement. La conservation a l'air correcte. Au moins 50% termine au tir. Donc, on est plutôt sur du jeu de contre attaque. On n'est pas dans le premier niveau « conservation de la balle »... Enfin, entre la conservation et la contre attaque. Je ferais des groupes de niveau.

Q- Ce qu'il faut, c'est tirer en position favorable. Ca sert à rien de tirer en mauvaise position, si quelqu'un te gêne. Il vaut mieux faire circuler, ressortir.

Votre souci aussi, c'est que vous ne contrôlez pas votre course pour tirer...Rangez les dossards

Bilan T2 : « Déjà, l'organisation, c'était pas efficace. Il va falloir rectifier et vous sentir concernées. Ca fait parti des exigences. Au niveau de l'observation, il y a de gros écarts. On va faire des groupes de niveau. L'équipe cinq, de ce que je vois, pas de problème de conservation. Les autres, il y a des problèmes. Vous rangez.

4.1.2.2.Séance n°2

Description : Une situation de deux contre un non orienté, une situation de tir après course et une situation de match

Durée : 1h20 environ.

S2 Tâche 1

Description : deux contre un dans un espace non restreint et non orienté.

Durée : 3 minutes.

Consignes : « Mettez vous par trois. On fait un petit jeu, un concours de démarquage. Deux attaquants, un défenseur. Le but pour Angélique et moi c'est de faire un maximum de passes. Le but pour Méлина, c'est de nous empêcher de la faire en respectant le règlement. On a trente seconde pour se faire des passes. Ensuite, on tourne, on change le défenseur. On fait trois manches, je prends les résultats.

Q- Si le défenseur récupère la balle, il ne la garde pas. »

N°	
1	Objectif : Démarquage
2	But attaquant : faire un maximum de passe.

PAS DE REGULATIONS.

Bilan : « On va faire le point sur les scores et les solutions trouvées. Qui a fait moins de dix passes ? Plus de quinze ? Plus de vingt ? On fait un petit bilan. En attaque, il faut faire quoi ? Il ne faut pas qu'on soit aligné. Il faut sortir de l'alignement. Au niveau des passes ? Passe à rebond... En cloche... Et au niveau des distances de passe ? Il ne fallait pas être trop loin...Ca dépend de votre niveau. Il faut ajuster la distance à vous. Et en défense ? Il faut prendre une joueuse. C'est plus efficace que de lever les bras et rester au milieu.

Avant la tâche 2, AUDREY fait le bilan de la semaine précédente. Elle donne les pourcentages et les trois étapes, les trois niveaux macroscopiques de jeu (gagne terrain, contre attaque, attaque placée).

« Pour celle qui n'ont pas atteint ce niveau là (*gagne terrain*), il va falloir apprendre à conserver la balle c'est-à-Dire travailler sur heu... L'observation du jeu, le démarquage, se Diriger... C'est-à-Dire.... Pour le non porteur de balle, se diriger vers le panier, s'éloigner des défenseurs, se...se...se montrer disponible pour recevoir le ballon pour...arriver au niveau deux qui est le jeu de contre attaque. La contre attaque, c'est prendre la défense de vitesse, arriver avant eux au panier. Récupérer vite et arriver sous le panier avant les défenseurs... Voilà, en gros. »

S2 tâche 2

Description : tir après course.

Durée : 10 minutes environ.

Consignes : « Aujourd'hui, vous allez faire des situations différentes... Ce que j'ai constaté dans le jeu, c'est qu'il y avait beaucoup de marchés et de tir explosif. Par rapport à ça, on va essayer d'enchaîner les actions. Vous allez partir de la ligne jaune... Vous faites un slalom, vous passez derrière la porte, vous prenez de la vitesse, vous vous arrêtez sur deux appuis quand vous pensez être à la bonne distance pour tirer. Tire à deux mains... Ballons à la poitrine, coudes écartés et je finis les mains dans le panier. D'accord ? Après, la situation évoluera... Vous avez dix tentatives, il faut qu'il y ai cinq paniers. Par contre, vous avez le droit d'aller au rebond et de refaire une tentative. Il ne faut pas que le ballon tombe au sol pour retirer.... C'est pas ce que j'avais prévu... Tant pis.

Le groupe 1, on va en plus mettre un passeur. Après être passé dans la porte, je donne la balle au passeur et je reçois pour tirer. C'est compris ? C'est parti. »

N°	
1	Enchaîner des actions
2	Tâche : dribbler puis tirer
3	S'arrêter sur deux appuis à la bonne distance
4	Ballon poitrine, coudes écartés, finir les mains dans le panier
5	Tirer à deux mains
6	Aller au rebond pour retenter
7	Groupe 2, tâche différente : recevoir en mouvement et tirer

Temps	Episode	Adressage	Comm.
00 :30 :00	1	G2b	Tu passes dans la porte
	1	G2b	.Il faut s'arrêter sur deux appuis Aurélie
	1	G2b	Il faut avoir les pieds au sol pour tirer
	2	G2a	Il faut t'arrêter sur deux appuis Lucie. Tu t'es pas arrêtée.
	3	G2a	Les filles, je vous montre. Je m'arrête et je tire Je ne fais pas ça.
	4	G1a	Vous pouvez dribbler après votre réception pour vous placer.
	4	G1a	Mais vous vous arrêtez sur deux appuis pour tirer
	5	G1b	Essayez de vous arrêter sur deux appuis les filles.
	5	G1b	Q- Vous faites votre slalom, passe, vous pouvez dribbler et vous tirez.
	6	G2a	Enchaînez, n'attendez pas qu'elle ai fini.
	7	G2a	Oui Elodie
	8	G1ab	Si on est trop loin, on reprend en dribble.
	9	G2b	Je m'arrête...
	9	G2b	Oui, très bien
	10	G1a	Emeline, quand vous avez fini, vous m'appelez. Dix tentatives.
	11	G2a	Au rebond !
	12	G2c	Votre porte est mal placée. C'est trop court
	12	G2c	Aller, on enchaîne, vous m'appelez quand vous avez fini.
	13	G2c	On s'arrête, on regarde,
	13	G2c	On s'applique sur le geste. Il faut qu'à la fin du geste, tu ais les mains en l'air Mélina
00 :37 :00	13	G2c	Et écarte les coudes
	14	G2b	Au rebond, oui.
	15	G1b	Vous en êtes à combien ? 3 ?
	17	G2a	Lucie... Elle te rattrape pas mais ça te perturbe quand même. Tu ne t'arrêtes plus.

S2 Tâche 3 groupe 2

Description : Tir après dribble sous pression défensive.

Durée : 10 minutes environ.

Remarques. Les consignes ne sont pas données en même temps aux trois sous groupes.

Consignes G2a : « Venez, vous allez vous mettre par deux. Quand je passe la porte, le défenseur doit me rattraper et se mettre devant moi. C'est compris ? Le défenseur part deux mètres derrière la porte. Je mets un plot. Voilà. »

Consignes G2b : « Venez, on met un défenseur. Il part dès qu'on a passé la porte (*AUDREY démontre globalement avec une élève*). Vous faites le slalom avant. »

Consignes C2c : « Alors Alexia. Mieux ? Bien... Alors, on fait le même travail pour l'attaquant mais on met un défenseur (*démonstration globale avec une élève*). Le défenseur part d'ici quand l'attaquant a passé la porte. Le but du défenseur, c'est de venir se mettre entre l'attaquant et le panier »

Temps	Episode	Adressage	Comm.
00 :43	1	G2a-PB	Lucie, elle te rattrape pas mais ça te perturbe quand même. Tu ne t'arrêtes plus.
	2	G2a-PB	Pareil. Tu as réussi à t'arrêter pour tirer ?
	3	G2c-Def	Mélina, on vient juste se placer et je lève les bras
00 :46 :00	3	G2c-Def	Mélina, qu'est ce que j'ai dit ? Je dois me mettre devant elle. Aller.
00 :52 :00	4	G2	Enlevez vos plots et venez.

S2 Tâche 3 Groupe 1

Description : tire en course

Durée : 10 minutes

Consignes : « On va travailler le double pas. Alors, on a fait tir à l'arrêt... Vous avez fait 5/10 ? Oui ? Ca rentrait ? Quand je suis équilibré sur deux appuis, c'est plus efficace que quand je tire en course n'importe comment. Maintenant, pour le tir en course, quel est le problème ? Oui, donc double pas. Je pars du milieu, « droite », j'arrête la balle, « gauche » je saute et je tire (*AUDREY montre au ralenti*). Et pis voilà. 5/10. »

N°	
1	Droite, gauche, je saute et je tire

Temps	Episode	Adressage	Comm.
00 :40 :00	1	G1b	Marie, tu prends de la vitesse hein ?
00 :47 :00	2	G1ab	Je vais expliquer les matchs au groupe deux. Vous faites ce que vous voulez. Ca marche le double pas ?
	3	G1b	Bien Hélène
	4	G1b	Il faut sauter sur le dernier appui Laure.
	5	G1b	Oui Céline
	6	G1b	Vous pouvez enlever les pastilles...
	7	G1b	Faites voir...
	8	G1b	Non, recommence...
	8	G1b	Base toi sur les pastilles. Tu t'es retrouvée sous le panier et tu ne pouvais plus faire.
	8	G1b	Charline, « droite », j'arrête la balle, « gauche » je saute.
	9	G1b	C'est bon
	10	G1b	Flora... Par doucement
			« droite », « gauche » et je saute.

00 :51 :00	11	G1b	Pauline, tu t'es arrêtée sur le droit et tu n'as pas fait le gauche.
	12	G1b	Bon, les trois miss, je vais vous séparer... Retravailler plus doucement.

S2 Tâche 4

Description : Match 4c4.

Durée : 20 à 25 minutes

Consignes G2 : « Alors, l'arbitrage, c'est assez difficile. Tous les joueurs vont arbitrer. Un élève va arbitrer seulement les marchés.

Q- Oui, tu as le droit de pivoter....

Essayez de faire ce qu'on vient de travailler... Quand je vais au tir, je m'arrête sur deux appuis et je tire. Un arbitre se concentre sur les contacts. Le dernier arbitre siffle les paniers, deux coups, et les touches. D'accord ?... Règle particulière : quand Alexia à la balle, vous n'avez pas le droit de défendre sur elle... Aller, vous avez le droit d'être à deux mètres.

Q- Engagement sous le panier après un panier. »

N°	
1	S'arrêter pour tirer
2	Ne pas défendre sur Alexia
3	Arbitrage à plusieurs

Consignes G1 : « L'arbitre siffle les marchés, les contacts etc... A l'issue du match, vous avez le score. C'est parti. Aller, six minutes... On peut mettre deux arbitres si vous voulez.

Temps	Episode	Adressage	Comm.
01 :08 :00	1	G1-A	Tu fais quoi ? Tu le fais...
	2	G2-A	Stop, il y avait contact sur Charlène
	3	En aparté	C'est beaucoup trop quatre contre quatre.
	4	G2-Def	Les filles, en défense, qu'est ce qu'on fait ? Prenez chacune une joueuse.
	5	G2-A	Il reste combien de temps ?
	6	G1	Jaune la balle.
	7	G1-Def	Flora, aller, en défense.
	8	G1-Obs	Ca va les observations les filles ?
	9	G1-PB	Devant Pauline !
	10	G1-Def	Au rebond !
01 :13 :00	11	G2	Vous marquez lz score les filles. On enchaîne.
	12	G2	Les filles, je préférerais que vous jouiez en 3 contre 3. Avec une remplaçante.
	13	G2	Qui est l'arbitre ?
	14	G1	Vous avez marqué le résultat ?
	15	G1-A	Qui siffle les paniers ? J'entends rien.
	16	G1	Aller les verts, on se rend disponible pour récupérer.
	17	G1-Def	En défense, on vient se placer...
	18	G1-A	Cindy, siffle les contacts et les touches s'il te plaît.
	19	G1-NPB	Venez l'aider les jaunes.
	20	G1-A	Q- Non, tu ne siffles pas les retours en zone.
	21	G1	Aller, on ne discute pas.
	22	G1-Def	Aller, on se met devant. Il faut la gêner.
	23	G1-PB	Tire ! Personne ne te gêne
	24	G1	Aller, au rebond !
	25	G2-NPB	Alexia, rends toi disponible. Elles n'ont pas le droit de défendre sur toi.
01 :20 :00	26	G2-Def	Coraline, qu'est ce que tu fais derrière ?
	27	G2	L'arbitre a dit balle aux verts. On n'a pas le droit de prendre Alexia.
	28	G2-NPB	Aller Alexia, si tu es derrière le porteur, t'es pas disponible.
01 :22 :00	28	G2-Def	Aller Alexia, viens te mettre devant elle.

29	Classe	On va arrêter. Venez
----	--------	----------------------

Bilan : « Dans les matchs, ce que j'ai vu, c'est que au niveau de l'enchaînement dribble-tir, c'était bien... A quatre contre quatre, c'est trop chargé... Groupe 1, vous avez mis une défense individuelle... On fera un travail sur le rebond. Vous n'allez pas au rebond.

Certaines élèves râlent beaucoup. Je suis prête à entendre si c'est dit poliment, avec respect. L'arbitrage... Les arbitres vont se tromper. Quand il prend une décision, vous l'appliquée. D'accord ? Aller... »

4.1.2.3.Séance n°3

Description : Enchaînement de tâche : 2c1, tir, 2c1 orienté et matchs.

Durée : 1h30 environ

Remarque : jour de grève des élèves. 14 élèves présentes.

S3 Tâche 1

Description : 2 contre 1 non orienté

Durée : 2 minutes

Consignes : « Vous vous souvenez du petit exercice qu'on avait fait avant les vacances ? Un exercice par trois. Vous deviez faire un maximum de passe en trente secondes... J'ai refait les groupes... On va recommencer... Vous vous souvenez de ce qu'on avait dit ? Bouger, oui...Et ? Ne pas rester derrière, sortir de l'alignement et éviter de faire des passes trop longues... Ajuster la longueur des passes. Et en défense ? On colle un attaquant. »

ID	
1	Sortir de l'alignement
2	Ne pas faire des passes trop longues
3	Défense : coller un attaquant

Audrey se met dans un groupe parce qu'il manque une élève. Elle ne régule donc pas. Elle régule son groupe à deux ou trois reprise : « ne reste pas derrière », « prends en une en particulier ».

S3 Tâche 2

Description : Tire à l'arrêt.

Durée : difficile à Dire car les consignes suivante sont données à chaque groupes au fur et à mesure. Environ 5 à 8 minutes selon les groupes.

Consignes : « On refait le travail du tir à l'arrêt. Vous vous souvenez ? Les repères pour le tir, c'était quoi ? Ballon poitrine, coudes écartés et à la fin du geste ? Mains dans le panier en l'air (*démonstration à vide*). On reprend le travail et on fait un travail de double pas. Pour le tir à l'arrêt, vous allez faire dix tentatives chacune. Il doit y avoir six sur dix plus deux qui touchent le cercle. Ça fait seulement deux échecs. C'est parti. »

ID	
1	Ballon poitrine, coudes écartés et fin du geste
2	10 tentatives
3	Critères de réussite : 6/10

Temps	Episode	Adressage	Comm.
-------	---------	-----------	-------

00 :23 :00	1	Classe	10 tirs à l'arrêt ! Je passerai dans les groupes pour le double pas.
	2	Classe	On enchaîne. Ca doit pas prendre beaucoup de temps dix !
	3	?	Alexia, prends ton temps.
	3	?	Tu dribble, tu t'arrête et tu tire
00 :25 :00	3	?	Par contre, il ne faut pas que tu marches avec le ballon.
	4	Classe	Essayez de prendre de la vitesse sur le dribble !
	5	Classe	Vous avez le droit d'aller au rebond et de retirer.
	6	?	Aller, prend de la vitesse..
00 :27 :00	6	?	Au rebond !
	7	T2b	Vous en êtes où ?
	7	T2b	Prenez de la vitesse sur le dribble.
	7	T2b	Vous m'appellez quand vous avez fini.
00 :30 :00	8	T1a	Vous en êtes où les filles ? Aller vite.

S3 tâche 3

Description : double pas

Durée : Variable selon les groupes. 10 minutes environ.

Consignes :

T2a : « On enchaîne double pas. Bon, on n'a pas travaillé de double pas avec vous.... Vous partez de la porte. Le double pas, c'est tirer en course sans faire de faute « marché »... Donc, vous dribblez (*elle démontre entièrement*), droite gauche et je tire. Vous faites doucement au début. Droite gauche et je saute. »

T1b : « Double pas... Vous aviez fait ? Double pas, ça sert à quoi ? Tirer en course sans faire de « marché ». Vous partez d'ici, droite gauche et tire (*démonstration*) Droite gauche... Droite, j'arrête ma balle, gauche, je saute. Vous êtes droitières ? Vous m'appellez si ça va pas.

T1a : « On fait double pas : On part en dribble... Droite gauche, je saute (*démonstration partielle*). Sur « droite », on arrête le ballon, sur « gauche » on saute.

T2b : « On va se dépêcher, on va faire le double pas. Vous partez du milieu. Vous dribblez, droite gauche, je saute, je tire (*démonstration lente*). C'est pour faire un tir en course sans marcher... Aller.

ID	
1	Enchaînement des actions des jambes
2	Parfois le moment d'arrêt du dribble (sur « gauche »).

Temps	Episode	Adressage	Comm.
00 :32 :00	1	T2b	Vous mettez pas forcément les pieds sur les pastilles. C'était juste pour vous donner un repère.
	2	T2a	Montrez moi les miss.
	3	T2a	Tu as sauté sur le premier, recommence
	3	T2a	Va plus doucement
	3	T2a	Marie, tu leur montreras
	4	T2a	Voilà, c'est bien
	4	T2a	Essaie de tirer à une main.
00 :33 :00	4	T2a	Fais le à une main ton tir
	5	T1b	Ca donne quoi ?
	5	T1b	Vous en êtes à combien ?
	6	T1b	Va plus doucement
	6	T1b	Un, deux, je saute
	7	T1a	Non
	8	T1a	Oui
	9	T2b	Marion, ça rentre pas mais c'était bon au niveau des pieds
	10	T1b	Amsam, ça va mieux ?
	10	T1b	Ouah... (rires)
00 :39 :00	11	T1a	Les filles, c'est bon ? Vous avez essayé le double pas ?
	12	T1b	C'est bon au niveau des appuis mais tu as balancé le ballon. C'est bon au

			niveau des appuis
--	--	--	-------------------

S3 Tâche 4

Description : deux contre un sur un panier.

Durée : 10 à 15 minutes selon les groupes.

Consignes :

Groupe T2 (a et b) : « On va passer à autre chose. On va attaquer le deux contre un. Il y a deux attaquants et un défenseur. Le défenseur est au niveau du panier. Les attaquantes sont plus nombreuses. Elles doivent avoir l'avantage. Vous devez tirer en position favorable. On ne tire pas si un défenseur est devant nous et nous gêne. On fait la passe. Sur dix, vous devez mettre cinq paniers au moins plus trois fois le cercle. Aller, on y va. Alexandra avec Lucie... On y va. »

N°	
1	Le défenseur est au niveau du panier
2	Tirer en position favorable
3	Faire la passe si le défenseur gêne.
4	Critères de réussite : 5/10

Groupe 1 (a et b) : « On fait deux contre un. Deux attaquantes, un défenseur. Le défenseur est sous le panier. But pour les attaquants : avancer vers le panier et aller marquer. Vous devez tirer en position favorable. Si le défenseur est devant moi, je ne tire pas, je donne. Sur dix balles d'attaques, vous devez marquer cinq paniers plus trois qui touchent le cercle. On fera trois contre un si c'est trop dur. Aller, vous passez à tous les rôles.

Q- Oui, vous avez le droit de dribbler. »

N°	
1	Le défenseur est au niveau du panier
2	Tirer en position favorable
3	Faire la passe si le défenseur gêne.
4	Critères de réussite : 5/10

Temps	Episode	Adressage	Comm.
00 :41 :00	1	T1a-Def	Blandine, en défense, faut que tu empêches de marquer.
	2	T1a-PB	Là, ça sert à rien
	2	T1a-PB	Encore, rebond
	2	T1a	Tire !
	3	T1a-Def	Blandine, regarde, si tu es sous le panier, tu ne les gênes pas...
	3	T1a-Def	Qu'est ce qui te gênes ?
00 :42 :00	4	T2a	Betty, tu as le droit de dribbler pour t'approcher.
00 :44 :00	5	T2a	Tu étais loin Betty ! Tu pouvais donner la balle à Alexandra
00 :46 :00	6	T1a	Ca va Alexia ? C'est plus facile ?
	6	T1a	Oui, vous avez plus le temps de prendre des infos sur la balle, votre partenaire, tout ça...
	7	T2a	Vous en êtes où ? C'est pas beaucoup...
	8	T2b	Marie, vous en êtes où ?
	8	T2b	Vous avez fait combien ?
	8	T2b	Bon, on va attaquer les matchs.
00 :50 :00	9	T2a	Tu as le droit de pivoter sur ton pied

S3 Tâche 5

Description : matchs.

Durée : 20 minutes environ.

Consignes : « Aujourd'hui, pendant les matchs, le ballon qui touche le cercle vaut un point. (*AUDREY rappelle ensuite les règles principales*). Par rapport aux observations, on fait comme d'habitude. La semaine dernière, il y avait plus de 50% de conservation, donc, ça, c'est bon. Aujourd'hui, il faut qu'il y ai plus de panier ou de ballon qui touchent le cercle que de ballon ratés... Donc, on tire en position favorable...Donc, on fait quoi ? On ne tire pas si quelqu'un gêne, on redonne, on fait circuler la balle... Autre solutions ? Vous étiez en deux contre un. Quand on se retrouve en surnombre ? En attaque ?... En contre attaque... Matchs de 6 minutes. Aller... Alexia, Céline, Blandine et Betty vous venez avec moi...Je veux voir Blandine et Alexia jouer, dribbler, tirer et défendre. Je dois vous voir en action.

Les remises en jeu se font du milieu du terrain, après un panier ou une récupération, on repasse au centre. On joue sur un panier »

N°	
1	Règlement/paniers
2	Améliorer le % de réussite au tir
3	Tirer en position favorable
4	Si on est gêné, on passe, on « fait tourner »
5	Créer le surnombre grâce à la contre attaque

Temps	Episode	Adressage	Comm.
	1	T1	2-0, balle céline. Marché Alexia.
	2	T1-PB	Avance Blandine
	3	T1	4-0
	4	T1-PB	Regarde.
	4	T1-PB	Si tu es gênée, tu donnes.
	4	T1-NPB	Démarque toi ! Eloigne toi des défenseurs.
	4	T1-NPB	Aller Alexia, reste pas derrière Angélique, rends toi disponible.
	5	T1-PB	Aller, avance Alexia
	5	T1-PB	Tire !
	5	T1-PB	Aller, personne ne te gêne, tire !
	6	T1-NPB	Aller Blandine, démarque toi.
	7	T1	6-0
01 :03 :00	8	T1	Règle particulière maintenant. Vous devez tirer chacune votre tour
	9	T1-PB	Va au panier Alexia
	9	T1-NPB	Démarque toi
	9	T1-PB	Avance
	10	T1	Un point
	11	T1	Non, il faut revenir au milieu...
	12	T1	Je peux vous laisser cinq minutes ? Vous pouvez vous auto arbitrer ?
	13	T2-Obs	Qu'est ce que ça donne ?
	14	T2-A	Siffle quand ça sort.
	15	T2-NPB	Les bleues, rendez vous disponibles
	16	T2	C'est sorti. Verts
01 :05 :00	17	T2-Def	Chacune sa joueuse les vertes
	18	T2	Venez voir les résultats. Equipe 1 (...) l'objectif est atteint. Equipe 2, (...) c'est bien.

	19	T2	Essayez maintenant de mettre en place une défense individuelle. Vous marquez quelqu'un, vous lui collez aux baskets. Et on défend près d'elle, on lève les bras, on la gêne... Aller
01 :08 :00	20	T1	Qu'est ce que ça donne ? C'est mieux ? Vous avez marqué ?
	20	T1	C'est équilibré, ça va ? on reprend.
01 :11 :00	21	T1-PB	Avance Alexia, y'a personne qui te gêne.
	21	T1-PB	Face au panier.
	21	T1	Ça sort
	22	T1-Def	Alexia, défend sur Blandine
	23	T1-NPB	Rends toi disponible Blandine
	24	T1-NPB	Aller, non, pas derrière Blandine
	24	T1-NPB	Décalle toi
	25	T1-PB	Toute seule !
	25	T1-PB	Aller, t'es toute seule
	26	T1-Att	Ressortez
	27	T1-Def	En défense !
	28	T1-PB	Aller, devant
	29	T1	Un point.
	30	T1	C'est parti
	31	T1-PB	Tire Blandine
	32	T1	C'est à Céline de marquer
	33	T1-Att	Il faut que tu la mettes dans une position favorable Alexia.
	33	T1-PB	Donne lui la balle quand elle est bien placée.
	33	T1	Sortie
	34	T1-PB	Oui Angélique
	34	T1-PB	T'as pas le droit de redribbler
	34	T1-PB	Angélique, tu pouvais faire double pas.
	35	T1-PB	Aller, regarde où elle est.
	35	T1-PB	Ressort
	36	T1-Def	Aller Alexia, gêne la.
	37	T1-PB	C'est Céline qui doit marquer
	38	T1	Touche
	39	T1-NPB	Aller, rends toi disponible.
	39	T1-NPB	Alexia, vers le panier
01 :16 :00	40	T1-PB	Il faut redonner maintenant, c'est à Céline de marquer
	40	T1-PB	Aller, devant, regarde
	40	T1-PB	Blandine, tu peux faire des passes à rebond plutôt que en cloche...
	41	T2	Ca donne quoi ? 9-6-5, c'est bon. 10-3, c'est moyen.
	41	T2	Pourquoi ? Vous avez pas réussi à garder la balle
	42	T1	Qui veut se repose ? On fait une pause.
	43	T1	Blandine, c'est mieux. Alexia, c'est mieux en défense.
	43	T1	C'est les passes qui sont encore difficiles. Tu envoies ton ballon en cloche. Essaie à rebond.
	43	T1	C'est bien les filles.
01 :18 :00	44	T2-A	Mettez vous sur le terrain les filles.
	45	T2-Att	Soyez précises sur vos passes
	45	T2	Y'avait contact
	46	T2-NPB	Rendez vous disponibles les vertes...
	46	T2	Balle verte
	47	T2-PB	Doucement...
	48	T2-PB	Regarde devant
	48	T2-PB	Tu as le droit de pivoter
	48	T2-PB	Avance
	48	T2-PB	Ressort
01 :21 :00	49	T2-Obs	Il reste combien de temps ?
	50	T2-PB	Voilà, passe à rebond
	51	T2-Att	Ressortez !
	51	T2-PB	Tu as le droit de pivoter pour te retourner.

	52	T2	Stop ! Venez voir les résultats. (...). Au niveau des possessions, c'est bon, au niveau des tirs, c'est bon...
--	----	----	--

Bilan : « Vous avez bien travaillé. Blandine, il y a eu des progrès. Dans quinze jours, on parlera de l'évaluation. Vous serez évalués sur les rôles. Aller, à dans quinze jours. »

4.2. EXEMPLES DE TRAITEMENT DES COMMUNICATIONS

4.2.1. Gymnastique. Séance 1, sol

ld	Epis	Adres	Comm.	Gestes	type	obets	objets résumés	formes
1	1	G1-S-A3	Monte moins haut		RD	HAUTEUR BALANCER JAMBES	CR	F1
2	1	G1-S-A3	Et les bras, ici		RD	PLACEMENT BRAS	CR	F1
3	1	G1-S-A3	Tu fais « un, deux »	Elle montre.	AUTRE	DESCRIPTION FIGURE		F1
4	2	G1-S	Restez pas sur vos feuilles. Entraînez vous.	Puis elle part à la poutre puis aux barres avant de revenir	RD	ACTIVITE D'APPRENTISSAGE	TYPE D'ENGAGEMENT	F1
5	3	G1-S-A2	Oui, c'est bon. Le but, c'est que le sternum monte en premier. Là, c'est bon.		RD	EVALUATION	EVALUATION	F2A
6	4	G1-S-A2	Retourne tes mains, appuis sur le côté des mains.		RD	RÔLE MAINS	MOYEN	F1
7	4	G1-S-A2	Non, c'est la tête qui monte là.	Elle manipule	RD	RETARD DE LA TÊTE / STERNUM	MOYEN	F2B
8	4	G1-S-A2	Voilà.		RD	EVALUATION	EVALUATION	F2A
9	5	G1-S-A2	Clémence, place tes mains ici. Comme ça. Il faut pousser là.		RD	RÔLE MAINS	MOYEN	F1
10	5	G1-S-A2	Non	Elle manipule en regardant ailleurs	RD	EVALUATION	EVALUATION	F2A
11	5	G1-S-A2	Non,		RD	EVALUATION	EVALUATION	F2A

1 2	5	G1-S-A2	Constance, donne lui un coup de main.	1 ^{ère} fois qu'elle zappe Clémence ...Et pas la dernière.	RD	INVITATION A COREGULATION	TYPE D'ENGAGEMENT	F1
1 3	6	G1-S-A2	Tourne tes mains. Non, là.	Manipule	RD	RÔLE MAINS	MOYEN	F1
1 4	6	G1-S-A2	Par le sternum		RD	PRISE D'AVANCE STERNUM	CR	F1
1 5	6	G1-S-A2	Viens aider Marine. Tu tires là pour qu'elle sente.		RD	INVITATION A COREGULATION	TYPE D'ENGAGEMENT	F1
1 6	7	G1-S-A3	C'est bon Marjorie mais tu ne tends pas la pointe.		RD	TENDRE POINTES DE PIEDS	CR	F2B

4.2.2. Basket. Séance n°2, tâche n°2

ld	Epis	Adr	Comm	Gestes	type	objets	objets résumés	for	conv
1	1	G2b	Tu passes dans la porte		RD	TÂCHE	TÂCHE	F1	C1
2	1		.Il faut s'arrêter sur deux appuis Aurélie		RD	S'ARRÊTER SUR DEUX APPUIS	APPUIS	F1	C1
3	1		Il faut avoir les pieds au sol pour tirer		RD	AVOIR LES PIEDS AU SOL	APPUIS	F1	NC
4	2	G2a	Il faut t'arrêter sur deux appuis Lucie. Tu t'es pas arrêtée.		RD	S'ARRÊTER SUR DEUX APPUIS	APPUIS	F2B	C1
			Les filles, là, au boulot. Aller, peut importe		AUTRE	ORGANISATION			
5	3		Les filles, je vous montre. Je prends de la vitesse. Je m'arrête et je tire Je ne fais pas ça. Je m'arrête et je ne tire pas... Je m'arrête sur deux appuis.	Elle montre qu'il ne faut pas tirer en continuant à aller vers l'avant.	RD	S'ARRÊTER	S'ARRÊTER	F1	C1
6	4	G1a	Vous pouvez dribbler après votre réception pour vous placer.		RD	TÂCHE	TÂCHE	F1	NC
7	4		Mais vous vous arrêtez sur deux appuis pour tirer		RD	S'ARRÊTER SUR DEUX APPUIS	APPUIS	F1	C1
8	5	G1b	Essayez de vous arrêter sur deux appuis les filles. On s'arrête sur deux appuis.		RD	S'ARRÊTER SUR DEUX APPUIS	APPUIS	F1	C1

9	5		Q- Vous faites votre slalom, passe, vous pouvez dribbler et vous tirez.		RD	TÂCHE	TÂCHE	F1	NC
	5		Je veux que vous compreniez qu'il faut s'arrêter sur deux appuis. Sinon, vous serez pas efficace, vous aller faire des gestes explosifs. A près, on apprendra à tirer en course.	Elle montre qu'il faut s'arrêter. Elle est pied joint	RD	S'ARRÊTER SUR DEUX APPUIS	APPUIS	F1	C1
10	6	G2a	Enchaînez, n'attendez pas qu'elle ai fini.		RD	NE PAS ATTENDRE LE TIR PRECEDENT POUR DEMARER	TÂCHE	F1	NC
11	7	G2a	Oui lydie, c'est bien		RD	EVALUATION	EVALUATION	F2	AUTRE
12	8	G1a b	Si on est trop loin, on reprend en dribble.		RD	TÂCHE	TÂCHE	F1	NC
13	9	G2b	Je m'arrête Angélique ...		RD	S'ARRÊTER	S'ARRÊTER	F1	C1
14	9		Oui, très bien		RD	EVALUATION	EVALUATION	F2	AUTRE
15	10	G1a	Emeline, quand vous avez fini, vous m'appellez. Dix tentatives.		AUTRE	VOUS M'APPELEZ	VOUS M'APPELEZ		
16	11	G2a	Va au rebond !		RD	TÂCHE	TÂCHE	F1	C1
17	12	G2c	Votre porte est mal placée. C'est trop court.		RD	TÂCHE	TÂCHE	F2	NC
18	12		Aller, on enchaîne Angélique, vous m'appellez quand vous avez fini.		AUTRE	VOUS M'APPELEZ	VOUS M'APPELEZ		
19	13	G2c	On s'arrête, on regarde, on s'applique sur son geste		RD	S'ARRÊTER	S'ARRÊTER	F1	C1
20	13		On s'applique sur le geste. Il faut qu'à la fin du geste, tu ais les mains en l'air Mélina		RD	FIN DE GESTE	FIN DE GESTE	F1	C1
21	13	G2c	Et écarte les coudes	Elle montre les coudes écartés	RD	ECARTER COUDES	COUDES ECARTES	F1	C1
22	14	G2b	Au rebond, oui.		RD	TÂCHE	TÂCHE	F1	C1
23	15	G1b	Vous en êtes à combien les filles ? 6, c'est pas mal. 3 passages.		AUTRE	AVANCEMENT DANS LA TÂCHE	AVANCEMENT DANS LA TÂCHE		

4.3. PRINCIPAUX RÉSULTATS NON PRÉSENTÉS DANS LES ÉTUDES DE CAS

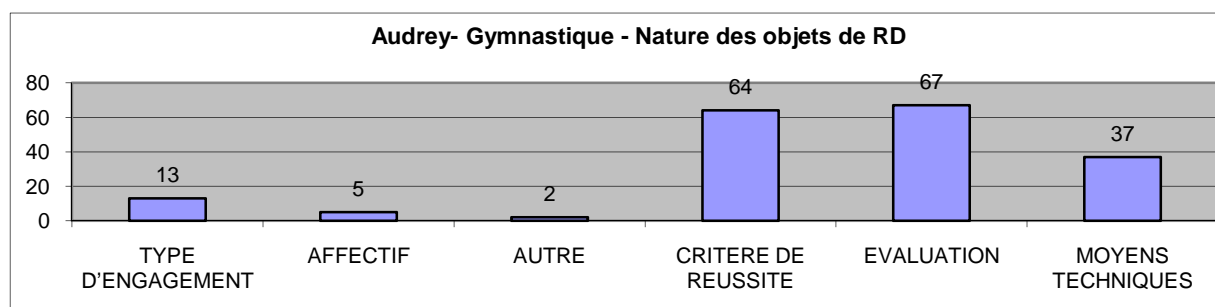
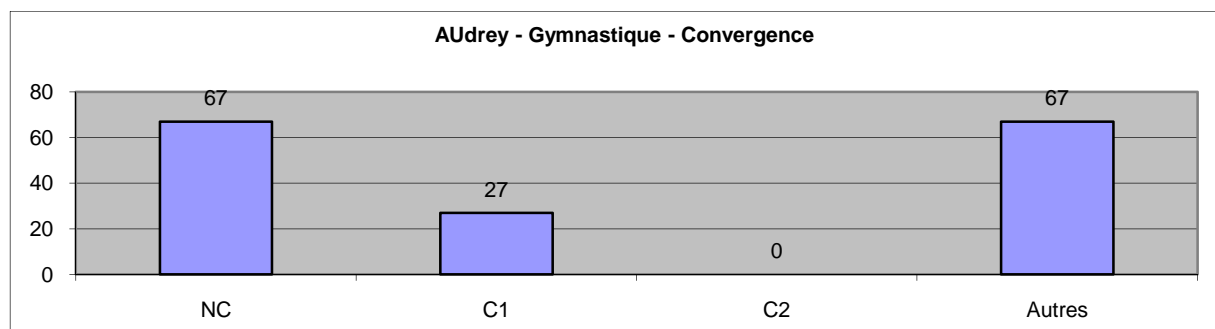
4.3.1. Résultats pour les séances de gymnastique

4.3.1.1. Synthèse des trois séances.

Tâche/Atelier	Durée	Objets	Objets RD	% Objets RD
Séance 1 Poutre	45 min	43	35	81,5

S1 Sol	45 min	34	29	85
S1 Barres asymétriques	45 min	10	7	70
S1 Ss total	45 min	87	71	81,5
Séance 2 Poutre	63 min	82	46	56
S2 Sol	63 min	37	24	65
S2 Barres asymétriques	63 min	7	6	85,5
S2 Ss total	63 min	126	76	60
Séance 3 ATR	57 min	19	10	52,6
S3 saut de cheval	57 min	100	31	31
S3 Ss total	57 min	119	41	34,5
Total	165 min	332	188	56,5

AUDREY, GYM, Bilan, Objets « autres » résumés	
GESTION DES ESSAIS / DEMANDE DE PASSAGE.	28
GESTION/DISPOSITIF-ORGANISATION	33
CONSIGNE / DESCRIPTION FIGURE	47
AUTRE	8
CHOIX DE TRAVAIL	1
COMPRIS ?	2
DEMANDE SI REUSSITE	4
ENCOURAGEMENT	8
J'ARRIVE	1
SECURITE	1
TÂCHE	9
Total	144



AUDREY, GYM, Régul./ Type d'engagement
<i>Constance, donne lui un coup de main.</i>
<i>Faites le avec de l'aide. Prenez le bassin...</i>
<i>Lucie, ça bosse ? Je vous vois pas beaucoup à l'envers !</i>
<i>Mathilde, demande de la parade, demande de l'aide.</i>
<i>Restez pas sur vos feuille. Entraînez vous.</i>
<i>Tu le refais plusieurs fois</i>
<i>Tu n'y arrivse pas parce que tu n'y va pas du tout...Essaye</i>
<i>Viens aider Marine. Tu tires là pour qu'elle sente.</i>
<i>Vous pouvez travailler par deux. Il y en a une qui pousse dans le dos.</i>
<i>Y'en a qu'une qui travail ! On va tourner dans une minute !</i>
<i>Concentre toi Coraline, aller !</i>
<i>Recommence, concentre toi</i>

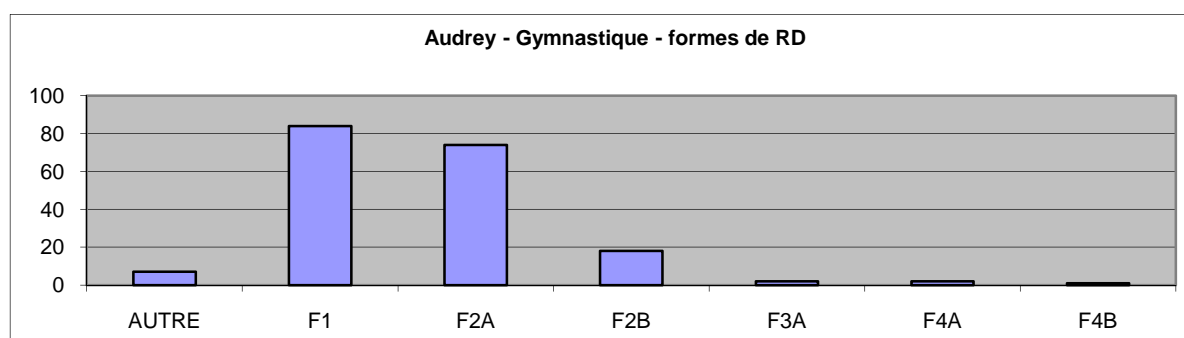
AUDREY, GYM, Régul. / Critères de réussite, Exemples
<i>Bras tendus</i>
<i>C'est bon Marjorie mais tu ne tends pas la pointe.</i>
<i>C'est ça mais c'est pas tendu... On verra la prochaine foi.</i>
<i>C'est pas la planche, le haut du buste est droit.</i>
<i>C'est pas tendu, tu le retravailleras.</i>
<i>Ensuite ? Tends ta jambe...</i>
<i>Il faut que ce soit tendu.</i>
<i>Il faut te redresser.</i>
<i>Là les bras</i>
<i>Lève bien les talons, bien sur la pointe des pieds.</i>
<i>Lucie, les fesses et après les talons...</i>
<i>Marion, roulade avant écart... C'est pas tendu</i>
<i>Monte moins haut</i>
<i>Non, il faut monter en un seul temps.</i>
<i>Non, pas tendue la jambe gauche</i>
<i>Oui, même chose mais les deux jambes tendues. Celle là était pliée.</i>
<i>Oui, t'as pas tourné dans l'axe.</i>
<i>Plus haut</i>
<i>Reste plus longtemps</i>
<i>Sans toucher la barre... Tu as touché...</i>
<i>Tu as tendu la jambe pour la passer et après, tu as fléchis.</i>

AUDREY, Gym, Régul. / évaluations. Exemples.
<i>Amélie.. Oui</i>
<i>C'est bien ça...</i>
<i>C'est bon</i>
<i>C'est ça, ça va venir.</i>
<i>C'est mieux que tout à l'heure</i>
<i>C'est mieux.</i>
<i>C'est pas bon, à retravailler.</i>
<i>Essai... Oui...</i>
<i>Est-ce que c'est bon ?</i>
<i>He, ça franchi...</i>
<i>La moitié des critères sont respectés</i>
<i>Maintien... Oui</i>

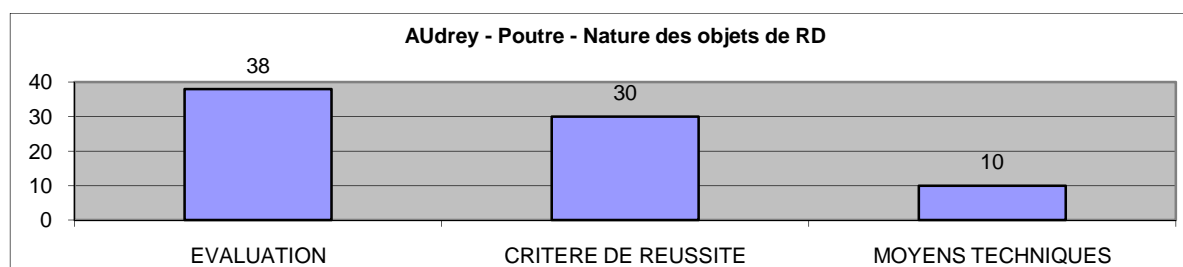
Marion, c'est bien.
Non
Ok
Oui TB

Concernant les techniques :

objets résumés	Objets RD	
MOYENS Techniques	BLOCAGE JAMBE	1
	CONTRÔLE DE LA DESCENTE DES JAMBES	1
	DISTANCE MAINS PIEDS	3
	ECARTEMENT MAINS	1
	ENROULEMENT	1
	GAINAGE	3
	JAMBE D'IMPLULSION	1
	LANCER JAMBE	1
	LONGUEUR DE L'ELAN	1
	MAINS A PLAT	1
	POSITION MAINS	1
	POUSSER	2
	POUSSER AVEC LES MAINS	1
	REGARDER DEVANT	2
	RENTREER VENTRE	1
	REPOUSSER	1
	REPOUSSER	1
	RÔLE BRAS	3
	RÔLE JAMBE	1
	RÔLE MAINS	7
SERRER FESSES	1	
TENDRE BRAS	1	
TIRER LES TALONS	1	
Total		37

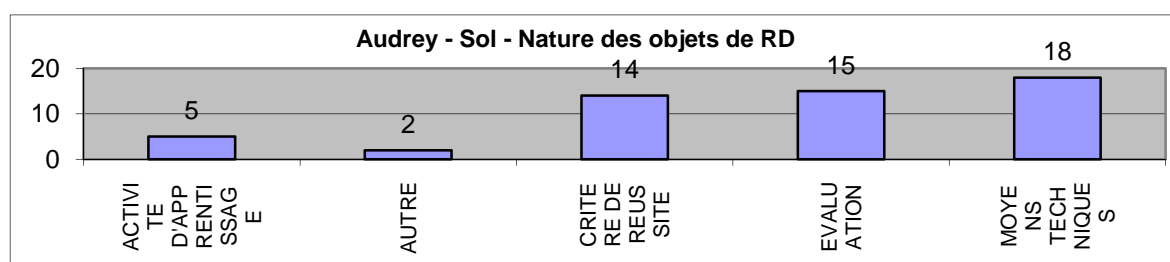


4.3.1.2. Atelier « poutre ».



Adressage - figure	Objets RD / MOYEN	
G1-P- A7	LANCER JAMBE	1
G2-P-A7	RÔLE JAMBE	1
G3-P-A7	BLOCAGE JAMBE	1
G1-P-A6	REGARDER DEVANT	1
G3-P-A6	REGARDER DEVANT	1
G2-P-A8	GAINAGE	1
		1
G3-P-A1	POUSSER AVEC LES MAINS	1
		1
G3-P-A4	GAINAGE	2
	POSITION MAINS	1
Total		10

4.3.1.3. Atelier « sol ».



AUDREY. Régulations/ SOL / MOYENS TECHNIQUES
<i>Amélie, essaie de mettre tes mains plus loin, elles sont trop près de tes pieds.</i>
<i>Coraline, avance tes mains</i>
<i>Coraline, tes mains à plat.</i>
<i>Il faut qu'à la fin de ta roulade, tu mettes tes bras en avant.</i>
<i>Les mains devant, ici</i>
<i>Mathilde, montre moi... Il manque pas grand-chose, tu mets tes bras un peu tôt...</i>
<i>Mets bien tes mains vers tes oreilles et tu pousses.</i>
<i>Non, tends</i>
<i>Ok, maintenant, tu tends les bras devant pour te relever</i>
<i>Pousses sur tes mains... Non... Bon, on travaillera la semaine prochaine</i>
<i>Tout de suite tes mains là...</i>

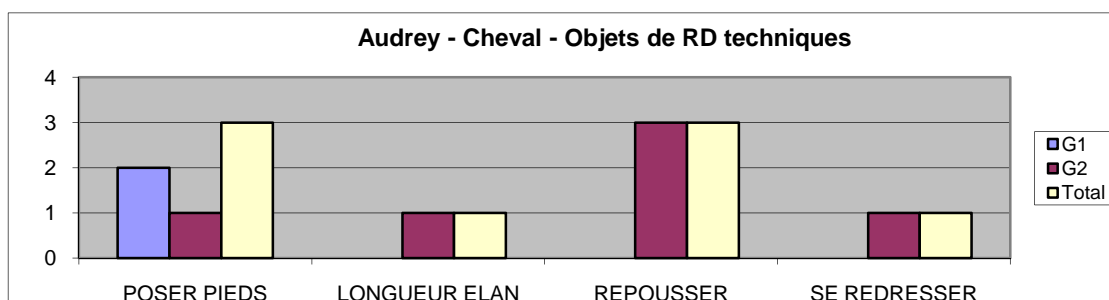
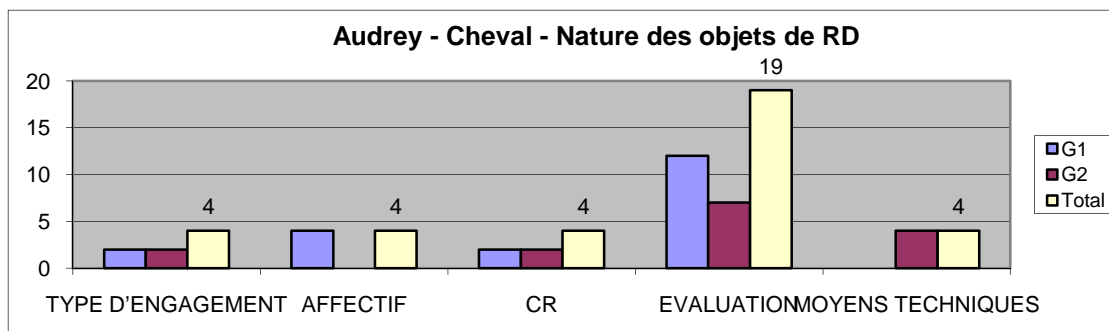
<i>Tu as les mains trop écartées, regroupe tes mains...</i>
<i>Tu enroules, tête entre les jambes.</i>
<i>Clémence, place tes mains ici. Comme ça. Il faut pousser là.</i>
<i>Je vais pas te manger Marion... Tourne tes mains.</i>
<i>Pousse..</i>
<i>Retourne tes mains, appuis sur le côté des mains.</i>
<i>Tourne tes mains. Non, là.</i>

AUDREY GYM, Barres asymétriques.			
objets résumés	AUTRE	RD	Total
TYPE D'ENGAGEMENT		2	2
CR		6	6
EVALUATION		2	2
MOYENS TECHNIQUES		3	3
/	4		4
Total	4	13	17

4.3.1.4.Saut de cheval lors de la séance 3.

AUDREY GYM Cheval Type	G1	G2	Total
AUTRE	43	21	64
RD	21	15	36
% RD	33	41	36
Total	64	36	100

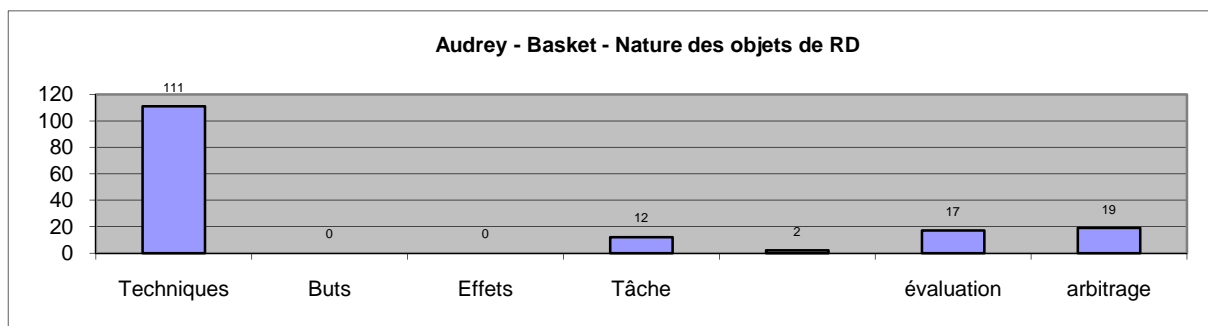
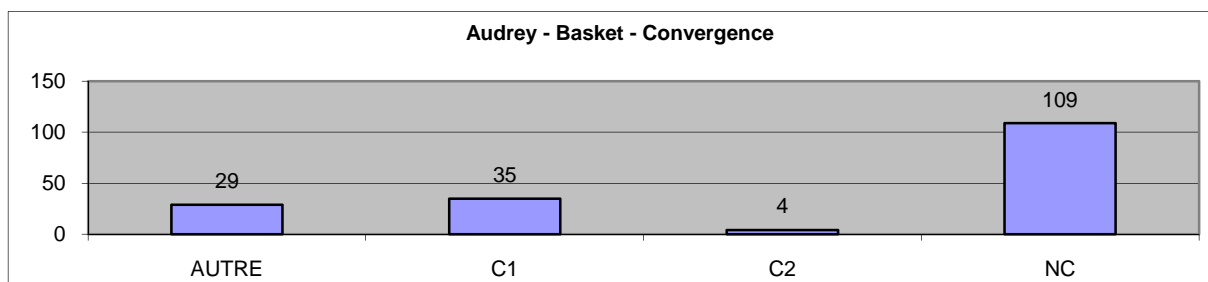
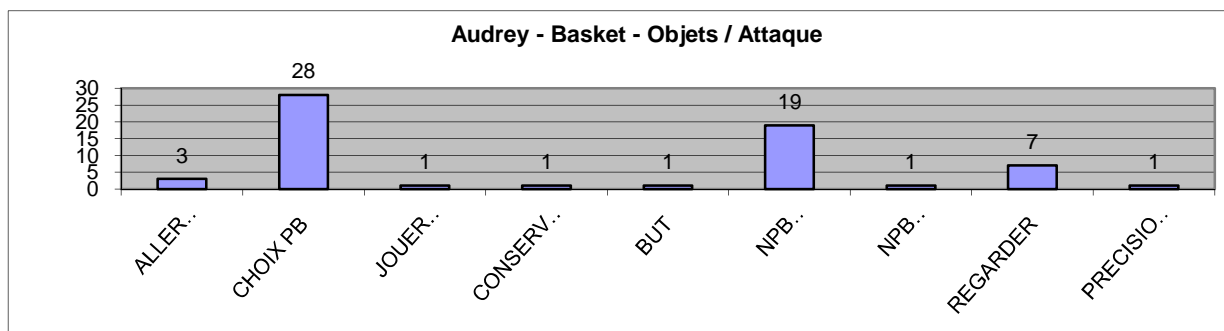
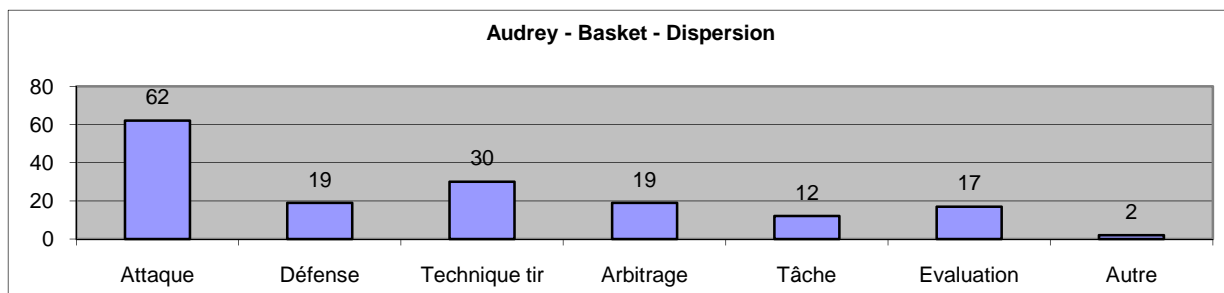
AUDREY GYM Cheval Objets « autres »	G1	G2	Total
AUTRE	1	/	1
COMPRIS ?	2	/	2
CONSIGNE / DESCRIPTION FUGURE	7	4	11
DEMANDE DE PASSAGE	8	3	11
DEMANDE ENTRE AIDE	1	/	1
DEMANDE SI REUSSITE	3	/	3
ENCOURAGEMENT	7	/	7
GESTION DE LA COMPLEXIFICATION	11	5	16
GESTION MATERIEL	1	5	6
GESTION AUTRE	/	2	2
J'ARRIVE	1	/	1
SECURITE	1	/	1
Total	43	21	54



4.3.2. Résultats pour les séances de basket-ball

4.3.2.1. Synthèse des séances

AUDREY Basket-ball. Bilan. Objets « autres » résumés	
ARBITRAGE	12
AUTRE	6
CA VA ?	4
CONSIGNE	3
DEMANDE A UNE ELEVE D'EXPLIQUER	3
DEMANDE SCORE	1
GESTION DEVIANCE	1
GESTION EQUIPES	3
GESTION ESSAIS	12
GESTION RENCONTRES	11
GESTION OBSERVATION	8
GESTION TEMPS	1
JE PARS	2
MODIF TÂCHE	1
TÂCHE	2
VOUS M'APPELEZ	2
Total	72



4.3.2.2. Tâches à finalité technique

AUDREY, basket, S1 T1 Objets RD	
FAIRE DROITE GAUCHE	1
VISER LE COIN DROIT DU CARRE	1
Total	2

AUDREY, basket, S2 T2 objets de RD	
AVOIR LES PIEDS AU SOL	1
ECARTER COUDES	1
EVALUATION	2

FIN DE GESTE	1
--------------	---

AUDREY Basket S3 T2 objets RD	
ALLER AU REBOND	1
CONSIGNE	2
GESTION	2
GESTION ESSAIS	3
PRENDRE DE LA VITESSE	2
PRENDRE SON TEMPS	1
REGLEMENT	1
TÂCHE	1
Total	13

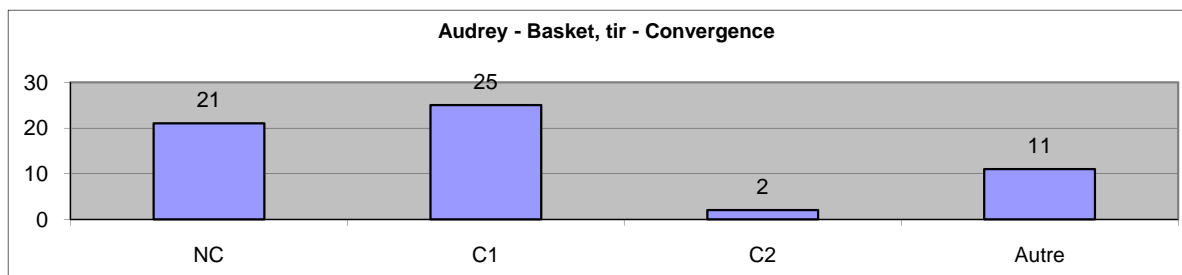
S'ARRÊTER POUR TIRER	4
S'ARRÊTER SUR DEUX APPUIS	4
TÂCHE	8
Total	21

AUDREY, Basket, S2 T3 (G1). Objets RD	
DEFENDRE ENTRE L'ATTAQUANT ET LE PANIER	1
LEVER BRAS	1
S'ARRÊTER	2
Total	4

AUDREY, Basket, S2 T3 (G2). Objets RD.	
DISTANCE / PANIER	1
ENCHAÎNEMENT DROITE GAUCHE	3
EVALUATION	4
PARTIR DOUCEMENT	1
PRENDRE DE LA VITESSE	1
SAUTER SUR LE DERNIER APPUI	1
Total	11

--

AUDREY, Basket, S3 T3, objets RD	
ALLER DOUCEMENT	2
DEMANDE SI REUSSITE	1
ENCHAÎNEMENT APPUIS	4
EVALUATION	5
TIRER A UNE MAIN	2
Total	14



AUDREY, Basket, Tir. Objets RD résumés.	
ALLER DOUCEMENT	4
PRENDRE DE LA VITESSE	4
APPUIS	19
CA VA ?	1
COUDES ECARTES	1
DEFENSE	2
DISTANCE / PANIER	1
EVALUATION	11
FIN DE GESTE	1
REBOND	1
TÂCHE	10
TIRER A UNE MAIN	2
VISER LE COIN DU CARRE	1
Total	59

AUDREY, Basket, Tir après dribbles, Régulations / APPUIS
<i>Il faut s'arrêter sur deux appuis Aurélie</i>
<i>Essayez de vous arrêter sur deux appuis les filles.</i>
<i>Il faut avoir les pieds au sol pour tirer</i>
<i>Il faut t'arrêter sur deux appuis Lucie. Tu t'es pas arrêtée.</i>
<i>Mais vous vous arrêtez sur deux appuis pour tirer</i>
<i>Je m'arrête...</i>
<i>Les filles, je vous montre. Je m'arrête et je tire Je ne fais pas ça.</i>
<i>Lucie... Elle te rattrape pas mais ça te perturbe quand même. Tu ne t'arrêtes plus.</i>
<i>On s'arrête, on regarde,</i>
<i>Pareil. Tu as réussi à t'arrêter pour tirer ?</i>
<i>Il faut sauter sur le dernier appui Laure.</i>
<i>Non Laure, dribble, droite, gauche.</i>
<i>Tu as sauté sur le premier, recommence</i>
<i>Un, deux, je saute</i>
<i>Vous mettez pas forcément les pieds sur les pastilles. C'était juste pour vous donner un repère.</i>
<i>« droite », « gauche » et je saute.</i>
<i>Charline, « droite », j'arrête la balle, « gauche » je saute.</i>
<i>Pauline, tu t'es arrêtée sur le droit et tu n'as pas fait le gauche.</i>

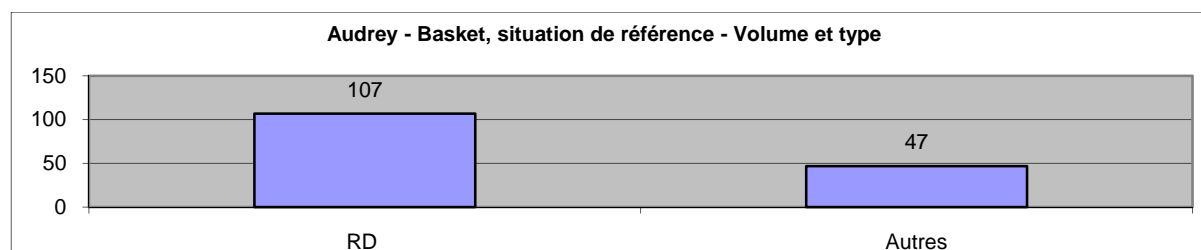
4.3.2.3. Tâches à finalité stratégique

AUDREY, Basket, S3 T4 Objets de RD résumés.	
ALLER AU REBOND	1
CHOIX PB	3

DEFENDRE	1
DEMANDE D'EXPLICITATION DES DIFFICULTES	1
DEMANDE SI REUSSITE	1
PIVOTER	1
PLACEMENT EN DEFENSE	1
REGLEMENT	1
Total	10

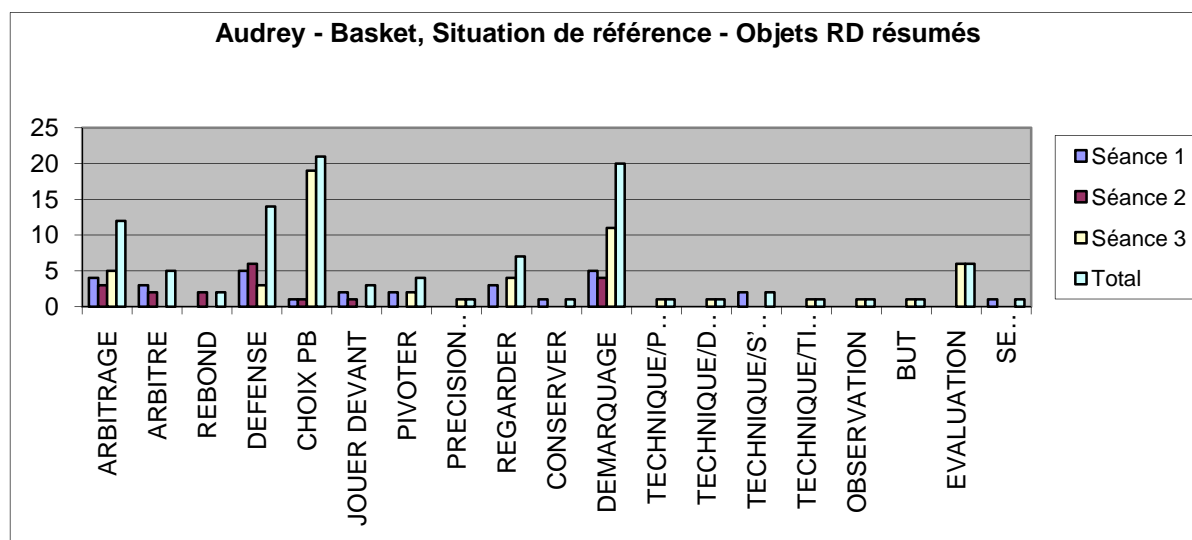
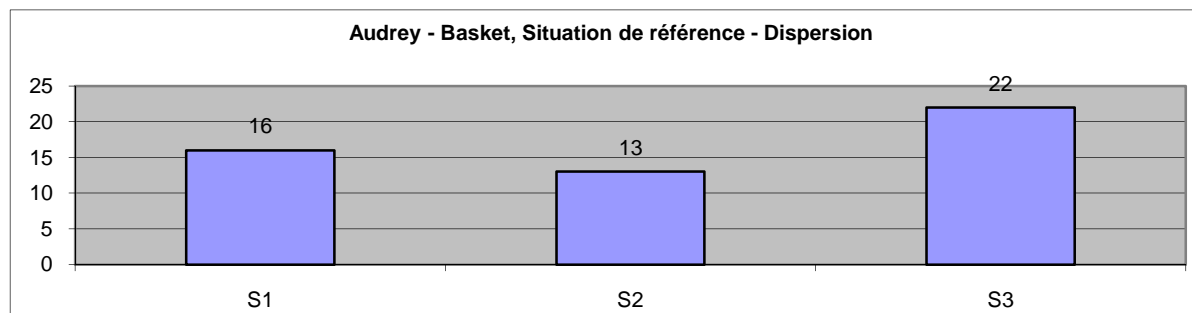
<i>AUDREY basket, S3 T4, Objets RD résumés</i>	<i>Régulations</i>
ALLER AU REBOND	<i>Encore, rebond</i>
CHOIX PB	<i>Là, ça sert à rien</i>
	<i>Tire !</i>
	<i>Tu étais loin Betty ! Tu pouvais donner la balle à Alexandra</i>
DEFENDRE	<i>Blandine, en défense, faut que tu empêches de marquer.</i>
DEMANDE D'EXPLICITATION DES DIFFICULTES	<i>Qu'est ce qui te gênes ?</i>
DEMANDE SI REUSSITE	<i>Ca va Alexia ? C'est plus facile ?</i>
PIVOTER	<i>Tu as le droit de pivoter sur ton pied</i>
PLACEMENT EN DEFENSE	<i>Blandine, regarde, si tu es sous le panier, tu ne les gênes pas...</i>
REGLEMENT	<i>Betty, tu as le droit de dribbler pour t'approcher.</i>

4.3.2.4. Situation de référence au cours des trois séances



AUDREY, Basket, Matches, Objets « autres » résumés.	
ARBITRAGE	12
CA VA ?	3
CONSIGNE	1
DEMANDE A UNE ELEVE D'EVALUER/EXPLIQUER	1
DEMANDE SCORE	1
GESTION EQUIPES	3
GESTION RENCONTRES	11

GESTION OBSERVATION ELEVES	8
JE PARS	1
MODIF TÂCHE	1
TÂCHE	1
AUTRE	4
Total	47



Régulation./ Choix PB	
<i>Albane, c'est une passe à personne.</i>	1
<i>Aller, avance Alexia</i>	1
<i>Aller, devant</i>	1
<i>Aller, personne ne te gêne, tire !</i>	1
<i>Aller, t'es toute seule</i>	1
<i>Avance</i>	2
<i>Avance Alexia, y'a personne qui te gêne.</i>	1
<i>Avance Blandine</i>	1
<i>Devant Coralie</i>	1
<i>Devant Pauline !</i>	1
<i>Donne lui la balle quand elle est bien placée.</i>	1
<i>Ressort</i>	2
<i>Ressortez</i>	1
<i>Ressortez !</i>	1
<i>Si tu es gênée, tu donnes.</i>	1
<i>Tire Blandine</i>	1
<i>Tire !</i>	1

<i>Tire ! Personne ne te gêne</i>	1
<i>Toute seule !</i>	1
<i>Va au panier Alexia</i>	1
<i>Voilà, passe à rebond</i>	1
	23

Régulation./ DEMARQUAGE	
<i>Alexia, rends toi disponible. Elles n'ont pas le droit de défendre sur toi.</i>	1
<i>Alexia, vers le panier</i>	1
<i>Aller Alexia, reste pas derrière Angélique, rends toi disponible.</i>	1
<i>Aller Alexia, si tu es derrière le porteur, t'es pas disponible.</i>	1
<i>Aller Blandine, démarque toi.</i>	1
<i>Aller, non, pas derrière Blandine</i>	1
<i>Aller, on vient l'aider, on se démarque</i>	1
<i>Aller, rends toi disponible.</i>	1
<i>Ca va être un peu dur Audrey pour une passe là bas.</i>	1
<i>Coraline, il faut être sous le panier si tu veux l'aider.</i>	1
<i>Décalle toi</i>	1
<i>Démarque toi</i>	2
<i>Démarque toi ! Eloigne toi des défenseurs.</i>	1
<i>Les bleues, rendez vous disponibles</i>	1
<i>Rendez vous disponibles les vertes...</i>	1
<i>Rends toi disponible Blandine</i>	1
<i>Venez l'aider les jaunes.</i>	1
	18

Régulation./ DEFENSE	
<i>Aller Alexia, gêne la.</i>	1
<i>Aller Alexia, viens te mettre devant elle.</i>	1
<i>Aller, on se met devant. Il faut la gêner.</i>	1
<i>Chacune sa joueuse les vertes</i>	1
<i>Coraline, qu'est ce que tu fais derrière ?</i>	1
<i>En défense !</i>	1
<i>En défense, on vient se placer...</i>	1
<i>Flora, aller, en défense.</i>	1
<i>Il faut venir dessous</i>	1
<i>Les filles, en défense, qu'est ce qu'on fait ? Prenez chacune une joueuse.</i>	1
<i>Les filles, venez, il faut vous mettre entre elle et le panier pour les gêner.</i>	1
<i>Lever le bras, rien que ça, ça les gêne.</i>	1
<i>Mettez vous sous le panier, on les empêche de récupérer.</i>	1
<i>Venez défendre sous le panier les jaunes.</i>	1
	14

4.4. TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN

1JMB.: tu me disais, que rien que le fait que je vienne te voir, avait changé ta pratique.
A1 : enfin, changer... Réfléchir plutôt....
2JMB.: par quels mécanismes le fait qu'un oeil extérieur soit présent te fasse réfléchir sur ta pratique ?

A2. : en fait, je pense qu'il y a deux choses. La préparation à l'agrégation et le fait qu'on réfléchissent sur la leçon, sur la cohérence des contenus par rapport aux objectifs tout ça... Et puis après, quand je construisais mes leçons, j'essayais d'être plus cohérente dans ce que je faisais que je ne l'aurais fait si je n'avais pas été observé tu vois... Je me posais plus de questions et puis... Ça a pas forcément marché comme je voulais... Donc, ça m'a fait prendre conscience de certaines choses, de certains problèmes.
3JMB.: tu as essayé des trucs nouveaux ? Des choses que tu n'avais jamais faites ?
A3. : oui... en gym, il n'y a pas eu de changement particulier. Mais en baskets, par exemple, c'est pas une activité que je maîtrise tellement. On avait réfléchi avec P. aux différents niveaux... J'ai voulu me centrer là-dessus tu vois, faire des groupes de niveaux, essayé de faire quelque chose de propre, et en fait, je me suis trompé dans la... Dans l'évaluation de mes élèves quoi. Je pense qu'il n'y avait pas forcément des groupes de niveaux à faire... C'était pas si évident que ça. Il y avait des élèves au-dessus des autres, et des très faibles, mais le niveau du milieu était assez homogène.
4JMB.: on y reviendra...
A4. : donc, c'est ça, j'ai réfléchi là-dessus alors que je ne me serais pas forcément posé la question... Si tu n'avais pas été là..
5JMB.: pourquoi tu as accepté ma présence ?
A5. : Heu... Je sais pas si j'attendais quelque chose mais... Je pense que ce que tu vas faire, ça sert à tout le monde... Pour faire avancer la profession... Après, comme je savais pas trop sur quoi ça portait...
6JMB.: ma thèse, elle porte sur l'Intervention en classe... On va y venir petit à petit... Toi, quel est ton rôle en tant que professionnel de l'Intervention ? C'est-à-dire, en classe, en cours, quel est en rôle ? A quoi tu sers ?
A6. : Heu...déjà, pour que je les mette en activité... Et puis après, pour...
7JMB.: Ça veut dire quoi les mettre en activité ?
A7. : déjà, pour qu'ils travaillent tous...
8JMB.: bon, en quoi les élèves ont besoin de toi ?
A8. : Ben.... sans moi ils ne travailleraient pas...
9JMB.: une fois que les élèves sont dans la tâche, en quoi ils ont besoin de toi ?
A9. : Ben... Pour savoir si leur résultat est bon ou mauvais... Pour, certaines fois... Les corriger... Il faut déjà qu'ils aient compris ce qu'il y a à faire... Et puis... Il faut qu'ils répondent correctement à la tâche déjà... Et qu'elle soit à leur niveau. Je veux dire, si ils savent déjà faire ce que je leur demande...
10JMB.: on va partir du principe que la tâche est bien conçue. Est-ce que la tâche suffit à ce que les élèves apprennent ?
A10. : non, la tâche n'est pas magique...
11JMB.: oui...
A11. : mon rôle, c'est toutes les régulations que je peux apporter.. Sur la tâche quoi... Ça peut être, déjà, tu leur as donné des solutions et tu vérifies qu'ils les appliquent, soit tu les questionnes... Enfin, je sais pas, c'est...
12JMB.: comment tu définirais un élève en train d'apprendre ? C'est quoi un élève qui est dans un processus d'apprentissage ? Imagine-toi un élève, dans une situation... Il est en train d'apprendre, il fait quoi ?

A12. : Ben... Il se transforme... Il réfléchit à sa manière de faire pour réussir... Il se pose des questions... Il essaye, ça marche, ça marche pas... Enfin... Oui voilà... Je pense que déjà pour apprendre, il faut avoir envie de progresser, de se transformer. Je ne pense pas qu'on n'apprend pas sans le vouloir. Et après...
13JMB.: De quoi aurait besoin un élève pour apprendre ?
A13. : en dehors de la tâche ?
14JMB.: oui.
A14. : il a besoin d'avoir un retour sur son action... Enfin... Le retour il peut l'avoir lui-même d'après des critères que tu lui as donnés au départ... Il peut l'avoir par mes régulations... Il a besoin d'avoir un retour sur ce qu'il fait.
15JMB.: est-ce que tu as formalisé ton Intervention ? Est-ce que tu as des cadres d'Intervention, des routines ? Ou est-ce que tu y va, comme ça ?
A15. : je pense que j'ai des routines mais après...
16JMB.: Ca serait quoi ces routines ? En termes d'enseignement... Pas en terme de gestion de la classe etc...
A16. : (...)
17JMB.: est-ce que tu sais ce que tu dis aux élèves et pourquoi tu le dis ? Est-ce qu'il y a un ordre, est-ce qu'il y a un moment ?
A17. : Heu... Oui... Les contenus que je veux leur faire intégrer... À un moment donné, je les formalise oralement... Donc, soit c'est après la tâche pour ressortir des solutions, soit c'est en terme de consignes quoi. Mais, ils sont toujours, à un moment donné, dit oralement.
18JMB.: les contenus sont dits oralement ?
A18. : oui, avant ou après la tâche... Oui... Enfin, en principe...
19JMB.: on va appeler régulation les Interventions une fois que les élèves sont en action... Est-ce que tu es consciente des objets que tu utilises pour réguler ? Les objets, c'est la nature même de ce que tu dis... Exemple d'objets : le but de l'action. Autre exemple : les effets de l'action. Autre exemple : les moyens à mettre en oeuvre pour réussir.... Est-ce que tu es consciente des objets que tu manipules ?
A19. : non...
20JMB.: pas trop... Ou pas ?
A20. : Je pense que quand j'interviens, la première chose que je dis, c'est les critères de réussite. Est-ce que c'est bon ou pas. Et après, c'est plutôt sur les contenus... Qu'est-ce que tu peux faire pour y arriver...
21JMB.: il y a un ordre quand même dans...
A21. : oui...
22JMB.: dans ce que tu regardes...
A22. : je pense, j'en suis pas sûr... Déjà, si il a atteint le but... Et après, soit je questionne, soit je lui donne des solutions par rapport aux contenus...
23JMB.: si je te dis que l'activité d'apprentissage n'est pas naturelle et que le prof à un rôle important à jouer, est-ce que tu es d'accord ?

A23. :...C'est pas si évident que ça... Je pense que une grosse partie réside dans la volonté de l'élève de se transformer.
24JMB.: la motivation.
A24. : la motivation pour apprendre. Après, c'est l'interaction des deux qui fait qu'il se transforme mais...
25JMB.: quelles compétences il faut avoir pour intervenir efficacement une fois que les élèves sont dans la tâche ?
A25. : Heu... Je pense qu'il faut bien connaître l'activité que tu enseignes. Et... Savoir... Savoir... Savoir avant enfin... Sur quoi reporter ton regard avant... Avant qu'il agisse. Pour savoir ce que tu vas regarder.
26JMB.: et ce que ce que tu dis, la façon dont tu le dis, les objets que tu utilises,... Est-ce que pour toi à ça détermine une professionnalité ?
A26. : oui oui.
27JMB.: si je mets un étudiant de deug 1 et un enseignement chevronné, est-ce qu'il y a une différence ?
A27. : Ha ba oui, énorme. Je pense qu'il est une différence énorme.
28JMB.: elle porte sur quoi cette différence ?
A28. : sur la pertinence des Interventions. Et puis, sur l'impact qu'elle va avoir sur les élèves.
29JMB.: elle se joue où cette pertinence ?
A29. : Ben... L'efficacité qu'elle va engendrer quoi.
30JMB.: comment il faut faire pour être pertinent ?
A30. :... Tu es pertinent quand tu permets à l'élève de se transformer.
31JMB.: mais sur quoi porte la pertinence ?
A31. :..... Sur... Sur le moment, sur le fond de ce que tu dis...
32JMB.: oui, mais quel fond ? Est-ce que tu pourrais me définir... Les enjeux.
A32. : c'est ce qu'on a dit tout à l'heure... Il va faire le bon choix entre... Intervenir sur... Est-ce que l'élève a réussi ou pas donc, sur les critères de réalisation, sur les contenus quoi... Il va faire bon choix dans sa régulation quoi...
33JMB.: est-ce que tu trouves que tu as des difficultés dans son Intervention ? Est-ce qu'à certains moments tu de dis : j'y arrive pas ?
A33. : oui, oui.
34JMB.: tu te sens efficace ?
A34. : ça dépend.
35JMB.: de façon générale ?
A35. : Heu... Je vais te dire que ça dépend des activités.
36JMB.: comment se traduisent tes difficultés ?

A36. : ça se traduit que je m'entends dire des grosses bêtises... (Rires).
37JMB.: ce que tu dis ne te convient pas ?
A37. : voilà. Dans certaines activités, oui.
38JMB.: et tu le sais au moment tu le dis ?
A38. : juste après... Même au moment où je le dis.
39JMB.: et la séance de après, où le cycle de après, tu te régules ? Ou alors c'est juste sur le moment ?
A39. : souvent j'oublie après, souvent.
40JMB.: est-ce que tu crées à travers l'organisation générale de tes séances les conditions pour être vraiment disponible pour les élèves, pour réguler leurs apprentissages ? Est-ce que tu te dis : une fois qu'ils sont dans la tâche, ils ont besoin de moi, je vais m'occuper d'eux.
A40. : j'essaye, j'essaye, c'est un objectif, après... J'y arrive pas forcément.
41JMB.: c'est une volonté.
A41. : oui, c'est une volonté.
42JMB.: c'est-à-dire que quelque part, tu penses que le rôle du prof est important ?
A42. : oui.
43JMB.: tu me disais tout à l'heure...
A43. : oui....
44JMB.: et la tu me dis que ton objectif, c'est d'être disponible... Tu te contredis un peu...
A44. : ce que je voulais dire, c'est que c'était la volonté des élèves de se transformer qui était importante. Mais l'Intervention du prof est aussi importante.
45JMB.: à propos de l'observation des élèves. Quand tu lances les élèves dans une tâche, est-ce que tu sais ce que tu vas observer ?
A45. : Heu...
46JMB.: est-ce que tu as construit des cadres d'observation ?
A46. :..... Tu vois, maintenant que tu m'en parles, c'est pas évident.... Pff...
47JMB.: est-ce que ton regard est centré sur les conduites en rapport avec les contenus d'enseignement ? Ou alors tu regardes un peu tout... Est-ce que tu sais ce que tu vois ?
A47. : ... En gym, je dirais que mon regard est centré sur... Sur ce qu'on va évaluer après tu vois... Sur heu... Ce qu'on attend d'un élève en gym... Correction, tout ça a... Est-ce que les éléments sont bien réalisés... Après, en basket, je prends des exemples que tu as filmés... En basket, en situation... J'ai regardé mes consignes... Ce que je voulais qu'elles intègrent... Que ce soit en terme de repères ou d'actions... Après, en situation de jeu, j'ai beaucoup plus de mal.
48JMB.: Du mal...
A48. : Heu... C'est assez global quoi. C'est heu... la circulation de balle, l'espace de jeu mais ça va pas être

très précis.
49JMB.: est-ce que quand tu regardes des élèves, tu vois leur motricité, ou tu es capable d'observer, de voir autre chose ?
A49. : des intentions ?
50JMB.: par exemple... Est-ce que tu arrives avoir un peu le sens donné aux actions, la façon de s'engager, l'univers du pratiquant ?
A50. : tu peux me donner un exemple, parce que je vois pas trop...
51JMB.: par exemple, est-ce que tu vois si tes élèves sont dans une activité d'apprentissage ou si ils sont dans une activité plus fonctionnelle ?
A51. : Houai... Non, je pense pas. Sur les situations de jeu toujours ?
52JMB.: non, en général.
A52. : si, d'une façon générale... Enfin, je vois plus dans les situations d'apprentissage.
53JMB.: parce que les situations de jeu ne sont pas des situations d'apprentissage.
A53. : si, si, mais c'est moins évident pour moi.
54JMB.: on va parler un peu d'autonomie. Comment tu définirais un élève autonome ?
A54. :... À partir du moment où il est dans tâche, toutes les consignes qui s'y rapportent, c'est un élève qui se met en action seul et qui... Qui essaye de... D'agir dans la tâche pour apprendre et... Voilà.
55JMB.: comment tu sais si un élève est autonome ?
A55. : ben, quand je les vois travailler seuls, que de loin je les vois travailler, pour moi... Ils sont déjà autonomes. Après, je sais pas si ils apprennent en autonomie.
56JMB.: est-ce que travailler c'est apprendre ?
A56. : non, pas forcément mais... C'est déjà un point de départ je crois.
57JMB.: est-ce que tu as la volonté de rendre tes élèves plus autonomes ?
A57. : oui.
58JMB.: comment tu fais ? Est-ce que dans son Intervention, tu as l'intention de rendre des élèves plus autonomes ?
A58. : oui... En constituant des groupes de travail, avec des tâches particulières à faire dans chaque groupe...
59JMB.: et dans ce que tu vas dire ?
A59. : je vois pas ce que tu veux dire...
60JMB.: par exemple, tu me dis tout à l'heure : je les questionne. À quoi ça sert de les questionner ? Tu pourrais intervenir directement... Sans poser de questions...
A60. : Ha oui, pour qu'elles prennent conscience.
61JMB.: pourquoi tu veux qu'elle prenne conscience ? Tu pourrais donner ta régulation comme ça .

A61. : parce que je pense que c'est une façon efficace d'apprendre... De réfléchir sur son action...
62JMB.: comment tu définis les contenus d'enseignement en EPS ?
A62. : Heu... et ben... C'est... Pour moi... C'est la définition que je traîne depuis le CAPEPS... C'est : « ce qu'il y a à faire pour faire », c'est ce que l'élève doit faire pour réussir, pour apprendre.
63JMB.: oui, mais si je te dis : pour jouer au hand ball, il faut créer des intervalles et les exploiter. J'ai bien dit ce qu'il y avait à faire pour faire pour être efficace au hand ball mais est-ce que j'ai donné les contenus d'enseignement ?
A63. : Heu... C'est plus... Ça, je dirais plutôt que c'est une compétence. Après, les contenus sont... Permettent d'acquérir des compétences donc c'est plus... C'est des sous compétences si tu veux. C'est plus précis, c'est plus restreint que ça.
64JMB.: quelle est la nature de ce qu'il y a apprendre en EPS ?
A64. : c'est divers... Ça peut être en terme moteur quoi.
65JMB.: je te parle en terme moteur.
A65. :..... Ça va être des déplacements, ça va être...
66JMB.: des gestes ?
A66. : ce qu'on appelle des techniques quoi.
67JMB.: jusqu'où tu vas dans la définition des contenus d'enseignement ? Si on descend petit à petit à partir de la compétence... Jusqu'où tu vas ? Jusqu'où tu développes-le : « ce qu'il y a à faire pour faire » ?
A67. :...
68JMB.: est-ce que tu t'es déjà posé la question ?
A68. : non...
69JMB.: est-ce que tu penses que tu arrives à définir de façon précise ce que les élèves ont à apprendre ? En terme de motricité... Quand je dis motricité, je parle des techniques et des stratégies...
A69. : tu peux répéter...
70JMB.: est-ce que tu arrives à définir précisément ce que les élèves ont à apprendre ?
A70. : Heu...
71JMB.: définir de façon précise ce qu'il y a à construire.
A71. : non, je pense pas que...
72JMB.: en basket, le groupe moyen, d'un point de vue stratégique, tu voulais qu'elles apprennent quoi ?
A72. : Heu... Je voulais qu'elles apprennent... D'une part à conserver la balle est après de tirer en position favorable.
73JMB.: qu'est-ce qu'il y a à faire pour conserver la balle ?
A73. : faire les bons choix. C'est-à-dire : quand on est gênée on donne...

74JMB.: c'est si simple que ça ? Quand on est gêné on donne...
A74. : non, mais ça en fait partie... Après, quand on n'est pas gênée, on avance vers l'espace de marque. Après, tu as le choix entre tirer et donner.
75JMB.: et qu'est-ce qu'il y a à construire pour faire tout ça ?
A75. : protéger sa balle, regarder... Prendre des informations sur ses partenaires, ses adversaires...
76JMB.: tu as travaillé la protection de la balle ?
A76. : non.
77JMB.: et la prise d'information ?
A77. : Ben... La situation... L'imposait...
78JMB.: quelle situation ?
A78. : le deux contre un...
79JMB.: est-ce que ça t'arrive de te mettre devant à feuilles et d'écrire les contenus ? Expliciter ce que tu enseignes.
A79 : je les décris dans des préparations mais après, c'est peut-être pas... Très précis... Je reste sur des choses un peu globale quoi... J'ai pas forcément... Tu vois quoi...
80JMB.: Par exemple, le tir à deux mains au basket. Tu me mets, contenus d'enseignement : finir les mains hautes poignets cassés. Images de la main dans le panier.
A80. : oui.
81JMB.: c'est un repère ça, c'est pas un contenu ?
A81. : Ben, pour moi, c'est un contenu. C'est bien ce qu'elle a à faire pour réussir.
82JMB.: si je te dis que les contenus concernent la construction d'une posture équilibrée, la construction de la tenue du ballon, la construction d'une centration visuelle sur le panier et la construction d'une poussée qui pose le ballon sur une trajectoire propice... C'est ça les contenus ou c'est : « finir main haute poignets cassés » ?
A82. : je pense qu'en faisant ça, ils vont construire ce que tu dis.
83JMB.: donc, les contenus, ce qu'il y a apprendre, est-ce que c'est pareil que les repères que tu donnes aux élèves ?
A83. :..... Je les définie comme ça... Après, je sais pas.
84JMB.: tu dis aussi : « ballon poitrine, coudes écartés ». C'est des repères que tu donnes, ou c'est ce qu'il y a apprendre ?
A84. :..... Ecoute, là, j'avoue que je suis un peu dans le flou artistique... Je vois ce que tu veux dire mais j'ai pas de recul par rapport à ça... Tu me pose des problèmes qui ne font pas parti... J'aurai du mal à te répondre.
85JMB.: on y reviendra... Et pour le double pas, tu m'écris : contenus : arrêt du dribble sur pied droit puis appuie pied gauche. Si je te dis que ce qu'il y a à construire, c'est plutôt le moment d'arrêt du dribble, le

passage du dribble à une tenue de ballon propice pour le tir, c'est la trajectoire de la course, et une certaine trajectoire du ballon... Est-ce que ça parle ?
A85. : oui oui...
86JMB.: parce que quand je regarde ce que tu écris, je me dis que tu décris le geste, tu décris ce qui est visible en quelque sorte...
A86. : oui oui...
87JMB.: les contenus sont encapsulés dans les activités... C'est dur d'aller les chercher...
A87. : Ha oui, ça, j'en suis persuadé.
88JMB.: est-ce que tu fais l'effort d'aller les chercher ces contenus ? Ou alors, tu restes sur tes acquis, ce que tu as appris à la fac...
A88. : ce que j'ai fait sur le tir à l'arrêt, c'est un article de la revue EPS...
89JMB.: est-ce que dans la revue EPS, ils donnent les contenus d'enseignement ?
A89. : Ben, parfois oui...
90JMB.: est-ce que tu trouves que les contenus d'enseignements émergent dans tes séances ? Est-ce qu'ils sont institutionnalisés au travers de ton Intervention ?
A90. :.....
91JMB.: est-ce que tout le monde sait quels sont les savoirs en jeu ? Est-ce que tout le monde sait se situer par rapport à ce savoir ?
A91. : non... Je ne pense pas. Ça serait bien en idéal mais non, je ne pense pas.
92JMB.: pourquoi à ton avis ?
A92. : je pense que ça n'est pas assez clair dans ma tête. En basket par exemple.
93JMB.: ça viendra de la définition des contenus ou ?...
A93. : déjà de... Un manque de connaissances en activité et... Les connaissances sont théoriques et ne sont pas assez en rapport avec l'activité de l'élève... Je sais pas si tu vois ce que je veux dire...
94JMB.: on en vient aux cas particuliers...
A94. : oui...
95JMB.: on va parler de basket... Des habiletés au tir. La séance un . Ça dure neuf minutes. Le thème de travail. Pour le tir à l'arrêt, Tu donnes comme consignes : « ballon poitrine, on termine les bras en l'air, comme si on avait les mains dans le panier ». Tu fais une démonstration partielle. Tu dis : « on a les mains en l'air à la fin. Après, tu dis, pour le shoot : une main pousse l'autre tire ». Tu fais démontrer par une élève. Ét tu dis : « et en plus elle pousse avec les jambes ». Pour le tir en course, tu dis : « double pas, on enchaîne dribble, droite, gauche et on saute pour marquer. »
A95. : oui.
96JMB.: tu donnes ces consignes relativement rapidement...
A96. : oui.

97JMB.: est-ce que tu penses que ça suffit pour guider de façon satisfaisante l'intentionnalité des élèves une fois qu'elles seront dans la tâche ? En gros, est-ce qu'elles vont utiliser les repères que tu as donnés ? A ton avis...
A97 :..... Il y avait trop de...
98JMB.: sur le tir à l'arrêt. Pourquoi tu dis : ballon poitrine ?
A98. :.....
99JMB.: ça vient d'où ?
A99. : de l'article de la revue EPS...
100JMB.: j'ai vu nombre de joueurs plus ou moins experts... Je n'en ai vu aucun qui met le ballon à la poitrine pour tirer...
A100. : c'est parce qu'ils tirent à une main... Je donne ce repère pour qu'elles soient face au panier, le ballon prêt heu... Qu'elle soit déjà dans l'axe quoi,...
101JMB.: qu'est-ce qu'elles font-elles quand elles tirent ?
A101. : c'est explosif, c'est pas heu....
102JMB.: est-ce qu'elles ne font pas déjà ballon poitrine ?
A102 :..... Elles le font...
103JMB.: tu insistes beaucoup sur : bras en l'air. Pourquoi ?
A103. : parce que ça va permettre de donner une trajectoire au ballon... En cloche... Et... Je pense que c'est ce qui va leur permettre d'être efficace...
104JMB.: donc, tu te centres sur ces deux repères... Pourquoi tu n'en donnes pas d'autres ? Je sais pas moi, les appuis, la tenue du ballon, le regard, la trajectoire... Comment tu as fait tes choix ?
A104. : déjà, je veux pas qu'elles en aient trop. Je veux qu'elles aient quelque chose de facile... Un repère facile. La fin du geste, pour savoir si leur position était bonne... Et... Je veux pas en dire trop, et, c'est ce qui me semblait...
105JMB.: le plus pertinent pour guider leur intentionnalité...
A105. : oui.
106JMB.: pour le tir en course, tu ne donnes pas de repères... Pourquoi ?
A106. : parce que le, sur le tir à l'arrêt, à la fin de leur geste, elles peuvent vérifier... S'attarder sur ce repère, alors que pour le tir en course, j'en ai pas forcément trouvé... L'enchaînement d'action rend plus difficile le fait d'avoir des repères... Je sais pas...
107JMB.: après avoir donné des consignes, tu vas à ton bureau, et j'ai l'impression que tu prépares les matchs d'après... Je sais pas ce que tu fais, tu écris... Je crois que tu prépares la suite...
A107. : ça se peut...
108JMB.: les élèves n'ont pas besoin de toi ?
A108. :...Ben, heu, si, sûrement... Mais, tu as toujours des changements à faire. Tu prépares les équipes à

l'avance, et, quoi qu'il arrive, tu as des absents...
109JMB.: et à la fois, ça dure 10 minutes...
A109. : oui, je sais plus ce que je faisais...
110JMB.: ça t'a gêné à ce moment-là de ne pas intervenir ?...
A110. : je savais que j'allais retravailler... Oui, je pense que là, c'était plutôt pour qu'elles essayent... Qu'elles se remettent un petit peu dans l'activité... Il y avait pas forcément...
111JMB.: il n'y avait pas d'enjeux ?
A111. : de transformations visées, pas particulièrement...
112JMB.: et à la fois, ça te prend 15 minutes dans ta séance, tu donnes des repères... Je vais te montrer comment les élèves ont agit avec la vidéo...
(...)
113JMB.: qu'est-ce que tu peux me dire sur ce que tu as vu ?
A113. : déjà, elles ne sont pas en situation de réussite. Heu... Pour la plupart, elles n'étaient pas sur les repères que je leur avais donnés.
114JMB.: c'est-à-dire ?
A114. : ballon poitrine, j'en vois pas du tout...
115JMB.: et au niveau des appuis ?
A115. :..... J'ai pas trop regardé...
116JMB.: il y en a beaucoup qui tire à l'amble...
A116. : j'ai pas...
117JMB.: donc, des élèves, quelque part, tu leur as donné un repère mais elles ne les ont pas utilisé...
A117. oui oui...
118JMB.: à la séance deux, tu fais slalom puis tires après un dribble rapide. Il y a deux groupes. Au groupe 1 tu dis : « il faut prendre de la vitesse, s'arrêter sur deux appuis, de manière équilibrée et tirer à deux mains. Le tir à deux mains, c'est : ballon poitrine, coudes écartés, et je fini les mains dans le panier ». Le critère de réussite est de 5/10.... Pourquoi « coudes écartés » ?
A118. :..... C'est vraiment le geste qui me semble...
119JMB.: ça entraîne quoi au niveau de la tenue du ballon d'avoir les coudes écartés ?
A119. : du coup, tu as les mains... Tu as les doigts qui se regardent... ça place les mains quoi...
120JMB.: tu as déjà vu un bon joueur de basket avec les coudes écartés ?
A120. : non, mais...
121JMB.: Tu veux leur faire construire quoi en leur disant de mettre les coudes écartés ?

A121. :..... (rires).... J'ai..... J'ai pas réfléchis à ça. Pour moi, c'est...
122JMB.: bon, tu leur dis de s'arrêter sur deux appuis. Et on a vu que de nombreuses élèves tiraient à l'amble... Est-ce que tu crois que tu étais assez précise ? Tu crois que des élèves vont faire quoi ?
A122. :.....Heu.... Elles vont mal apprécier la distance... À laquelle il va falloir s'arrêter. Et heu... Après,...
123JMB.: tu sais pas...
A123. : non.
124JMB.: ensuite, le groupe 2, tu leur proposes un tir après réception... Tu fais une démonstration rapide... Tu attends quoi en terme de motricité ? Tu veux leur faire construire quoi ?
A124. : recevoir en course, se placer et tirer.
125JMB.: se placer comment ?
A125. : en dribble si besoin...
126JMB.: donc, elles ont le droit de dribbler ?
A126. : oui.
127JMB.: donc, les contenus, c'est quoi ?
A127. :..... La préparation des mains pour recevoir en course. L'ajustement de cette course par rapport au panier et au passeur...
128JMB.: par rapport au panier, il y a quoi à ajuster ?
A128. : la direction...
129JMB.: mais, elles partent face au panier...
A129. : oui...Ben, la distance... Qu'elles soient sous le panier quoi...
130JMB.: mais, elles peuvent se retrouver très loin du panier...
A130. : Heu....
131JMB.: si tu leur avais interdit de dribbler, ça aurait été différent... Il y aurait eu un enjeu clair... Mais là, tu les autorises à dribbler... Donc elles pas n'ont pas à gérer la distance...
A131. : oui, donc, du coup, elles non plus trop à ajuster leur réception de balle...
132JMB.: elles peuvent recevoir la balle n'importe quand... Sur ce groupe, après quelques minutes, tu intervient... Tu dis : « vous comptez... Si vous êtes trop loin, vous reprenez en dribble,... ». Donc, c'est à ce moment-là que tu autorises dribble...
A132. : oui oui.
133JMB.: alors, tu ne l'avais pas dit au début... C'était prévu dans ta situation au c'est au moment où tu as vu les élèves agir ?...
A133. : c'était pas prévu le pense.
134JMB.: et quand tu les as vus recevoir le ballon loin du panier...

A134. : oui...
135JMB.: après tu dis : « oui, je m'arrête, tu as le droit au rebond,... ». Pourquoi as-tu leur donne le droit au rebond ?
A135. : je leur avais pas précisé dans les premières consignes...
136JMB.: pourquoi tu donnes le droit au rebond ?
A136. :..... pour qu'elles heu... c'est pour que ça devienne... Pour qu'elles prennent l'habitude... Je sais pas....
137JMB.: je vais te passer la vidéo de ces élèves...
(...)
138JMB.: donc, on a vu une élève qui tire après réception... Tu lui dis : c'est bien. Pourquoi tu lui dis ça à ton avis ?
A138. : parce qu'elle a marqué (rires)...
139JMB.: et sur les moyens ?
A139. : elle ne faisait pas ce que j'avais demandé...
140JMB.: oui, donc, elle ne s'est pas arrêtée, elle a tiré à l'amble... Elle était en déséquilibre après le tir... Bon, elle a marqué, tu lui dis : c'est bien.
A140. : (rires).
141JMB.: tu es centrée sur quoi ?
A141. : sur le panier... Oui...
142JMB.: on continue la vidéo...
(...)
143JMB.: donc, là, on a vu une élève qui tire après un dribble... Qu'est-ce que tu peux me dire de cette élève ?
A143. :...
144JMB.: tu veux leur avoir peut-être ?
A144. : oui.
(...)
145JMB.: alors ?
A145. :...
146JMB.: elle fait ce que tu as demandé ?
A146. : heu... Elle s'arrête, mais elle prend pas suffisamment de temps... Pour regarder sa cible...
147JMB.: tu voudrais qu'elle enchaîne dribbler tire rapidement ou contraire avec un temps d'arrêt ?

A147. : je voudrais qu'il y ait un temps d'arrêt. Je sais pas si c'est une bonne chose mais je voudrais qu'il y ait un temps d'arrêt.
148JMB.: parce qu'on a vu des filles, là, pour le coup, elles prennent un temps d'arrêt...
A148. : oui...
149JMB.: l'élève qu'on vient de voir...
A149. : elle remarque en tirant en fait...
150JMB.: c'est quoi les contenus d'enseignement dans cette situation ?
A150. : faut... Reconstruire un équilibre après une prise de vitesse en prenant en compte la distance par rapport au panier...
151JMB.: un des problèmes de cet élève, c'est qu'elle s'arrête pieds joints, comme tu l'as montré, et que trouver un équilibre en étant pied joint, c'est difficile... Et quelque part, elle est pas vraiment arrêtée parce qu'elle a pas retrouvé un équilibre et donc quand elle tire, tout part vers l'avant...
A151 : oui, c'est ça...
152JMB.: mais, tu ne leur as jamais dit ce que tu attendais... Tu leur as donné juste l'exercice quoi... Est-ce que c'était parce que c'était la première fois et que tu ne voulais pas leur donner trop de repères ?... Ou, c'est parce que tu n'avais pas les contenus ?
A152. : je pense que c'est parce que je n'avais pas les contenus...
153JMB.: ce qui se passe, lors de cette séquence, c'est que tu passes de groupe en groupe pour donner de nouvelles consignes. Tu places un défenseur en poursuite. Est-ce que, ça t'empêche pas de réguler, de donner les consignes groupe par groupes par groupe ?
A153. : je pourrais réunir tout le monde pour...
154JMB.: Ca t'empêche de réguler...
A154. :... Oui.
155JMB.: je veux dire, tu n'es plus disponible puisque tu es tout le temps en train de redonner les consignes...
A155. : Houai... C'est pour qu'elle reste en activité en fait...Je veux pas perdre de temps à les réunir, les asseoir, leur réexpliquer, faire une démonstration, et... J'en n'avait pas conscience...
156JMB.: et, une fois que tu as donné toutes les consignes à tous les groupes, tu vas t'asseoir à ton bureau pour organiser la suite...
A156. : Je... pense que... Je pense toujours à la suite...
157JMB.: donc, tu fais évoluer la tâche au fur et à mesure... Tu changes de tâche parce que tu es satisfaite de ce que tu vois où tu changes de tâche de façon mécanique parce que il faut faire ce que tu as prévu ?...
A157. : je pense que je change de tâche parce que j'avais prévu. Et puis, même si je n'ai pas regardé au cas par cas, j'avais l'impression que l'ensemble, ça allait...
158JMB.: et maintenant, après avoir vu la vidéo, est-ce que tu penses que ça allait ?
A158. : non non.

159JMB.: il me semble, que le repère que tu as donné : bras tendus... Tu ne l'as jamais vraiment regardé... Chez tes élèves... Parce que aucune régulation ne porte là-dessus...
A159. : c'est vrai...
160JMB.: comment explique ça ? Tu donnes des repères qui te semblent importants et après, tu ne regardes plus...
A160. :... Je pense que j'étais concentré sur le double appuis et aussi beaucoup sur la marque... Le fait de marquer ou pas.
161JMB.: ton regard suit le ballon...
A161. : les pieds et après le ballon.
162JMB.: je vais te montrer une autre élève.
(...)
163JMB.: Peux tu évaluer cette élève et évaluer ta régulation...
A163. :..... Il y a pas de... Enfin... Il n'y a pas de coordination... Droite - gauche enfin, je sais pas... Elle fait quelque chose qui ne correspond pas du tout... Elle dribble, prend son impulsion sur son pied droit et après... Elle est pas équilibrée,...
164JMB.: elle impulse pied droit ?
A164. : non. Enfin, je sais pas...
165JMB.: et qu'est-ce que tu lui dis ?...
A165. : je décris pas ce qu'elle a fait en fait.
166JMB.: c'est quoi comme type de régulation ?
A166. : je décris ce qu'elle fait...
167JMB.: tu le fais souvent ça tu penses ?
A167. : oui je pense...
168JMB.: Ça te paraît important de leur dire ce qu'elles ont fait ?
A168. : je sais pas si je le fais souvent mais ça me paraît important.
169JMB.: c'est pas volonté chez toi...
A169. : c'est une volonté mais je sais pas si je le fais souvent...
170JMB.: Ça serait à refaire, tu ferais la même régulation ?
A170. : déjà, j'ai l'impression qu'elle arrive dans l'axe. C'est dur de faire un double pas dans l'axe... Déjà. Donc, quelque chose par rapport à la trajectoire.
171JMB.: on va passer à la séance trois. Tu redonnes les repères : ballon de poitrine, coude écarté et on finit mains en l'air dans le panier. Donc, tu es cohérente...
A171. : (rire)

172JMB.: non, mais, si... Tu as des repères, tu les donnes... Tu donnes aussi le critère de réussite : 6/10. Les quatre premières régulations portent sur le rebond. Ensuite, tu passes dans les groupes que j'ai nommés A, B., C et D.
(ensuite, je lui explique ce qu'elle a fait et ce qu'elle dit c'est-à-dire passer de groupe en groupe pour demander les critères de réussite et faire évoluer la situation (même quand les élèves sont en échec). Elle ne prends jamais le temps de s'arrêter pour réguler et les contenus sont absents. Je finis par lui montrer la vidéo de deux élèves qui travaillent sur le double pas et sur lesquelles elle intervient.)
(...)
173JMB.: ton Intervention sur la première élève... Bon, on voit que ton élève fait quelque chose de très conduit. On voit qu'elle s'applique, elle pose finalement le pied droit et elle tire. Et toi, tu fais quoi ?
A173. : je dis : « oui », parce qu'elle a marqué en fait mais, je régule pas...
174JMB.: pourquoi ?
A174. : je sais pas...
175JMB.: Après, il y a une autre élève qui part... Et...
A175. : je ne la regarde pas.
176JMB.: oui..., tu as souvent cet empressement... Bon, finalement tu la regardes. Elle fait quoi ?
A176. : en fait, je crois que j'étais centré uniquement sur l'enchaînement droite - gauche.
177JMB.: qu'est-ce qu'elle a fait ?
A177. : elle a fait droit de gauche et elle.... a balancé son ballon comme ça...
178JMB.: elle a bien fait droite gauche ?
A178. : j'ai l'impression...
179JMB.: est-ce qu'elle a impulsé pied gauche ?
A179. : oui... Non ?
180JMB.: on regarde...
(...)
A180. : elle s'écrase... Elle impulse sur droit et elle s'écrase sur gauche. Tu vois, j'ai regardé la vidéo trois fois, et je viens seulement de le voir...
181JMB.: tu es centré sur : droite gauche...
A181. : oui...
182JMB.: ta régulation ? On voit que tu es pressé... Tu es pressé.
A182. : oui...
183J . M. B. : tu ne t'attardes pas... Exprime toi, c'est important que tu analyses...
A183. : Ben... Tu vois, ça fait trois fois que je regarde et ça fait trois fois que je vois la même chose... Mon

regard est pas assez précis quoi. Je regarde globalement je pense et..... Je suis centrée sur le double pas mais à la fois, je ne vois pas bien ce qui se passe de ce point de vue... Peut-être parce que je suis le ballon au final...
184JMB.: je voulais aborder le deux contre un. On va essayer d'aller vite. Je vais te parler du deux contre un non orienté.
A184. : Ha, l'échauffement !
185JMB.: c'est de l'échauffement ?
A185. : oui, c'est de l'échauffement.
186JMB.: il n'y a pas d'enjeu d'apprentissage ?
A186. : si, juste... Sortir de l'alignement... C'est en préparation... C'est pas...
187JMB.: c'est une situation d'apprentissage ou c'est pas une situation d'apprentissage ?
A187. :... Si, on peut dire que s'en est une.... Si, je pense que le non porteur peut prendre en compte la position du...
188JMB.: donc, l'enjeu, c'est à pour le non porteur...
A188. : c'est... Une situation d'échauffement... Donc, c'est aussi pour... Pour les échauffer quoi.
189JMB.: donc, c'est pas une situation d'apprentissage...
A189. : non, mais... Il y a quand même quelque chose à apprendre pour le non porteur je pense...
190JMB.: je sais pas moi... Tu veux qu'elles sortent de l'alignement de ou ?...
A190. : oui, je veux qu'elles sortent de l'alignement.
191JMB.: parce que, tu ne donnes pas de consignes et tu ne régules pas... Sur la séance deux...
A191. : je les ai pas questionnées après ?
192JMB.: tu fais un bilan... « Il faut éviter d'être aligné... Au niveau de la distance, ça dépend de la distance de passe... Le défenseur, qu'est-ce qui est efficace ? Prendre une joueuse. » Ça, c'est ton bilan. À la séance trois, tu dis en consignes : « bouger, sortir de l'alignement, éviter de faire dépasser trop longue. En défense, se coller à un attaquant. ». Et, tu joues avec deux élèves. Et donc, il n'y a pas de régulation.
A192. : oui...
193JMB.: mais, l'espace n'étant pas délimité, il y a un intérêt limité à sortir de l'alignement... En plus, le porteur de balle a le droit de bouger ballon en mains sans dribbler... Donc, lui aussi peut rompre l'alignement...
A193. : oui, mais c'était pour qu'elles s'échauffent.
194JMB.: Ok., on va parler du deux contre un orienté. À la séance trois, ça dure 10 minutes. Donc, groupe un : « But : aller marquer en surnombre et shooter en position favorable. Critère de réussite : 5/10. Concentrez-vous sur le tir. Si le défenseur est devant vous, il faut donner. »
A194. : oui.
195JMB.: groupe deux : « but : aller marquer en surnombre. Marquer en position favorable. Critère de réussite : 5/10. Le défenseur est sous le panier. »

A195. : j'ai fait la même situation pour tous les groupes.
196JMB.: oui, c'est la même situation, mais tu ne dis pas la même chose.
A196. : ah bon ?
197JMB.: (Je lui redonne les consignes).
A197. : ah oui...Ben...
198JMB.: quels sont les contenus d'enseignement ?
A198. : C'est heu....C'est heu... Elle doit choisir entre progresser en dribble et donner...
199JMB.: oui, mais le défenseur est sous le panier... Il n'y a pas de choix à faire lors de la progression. Tout se joue à la périphérie du panier...
A199 : ... Pff, tu vois, je plaque des situations mais là, je me rends compte que c'est biaisé en quelque sorte quoi...
200JMB.: les matchs. La séance un, tu prends la séance pour observer.
A200. : oui.
201JMB.: des cadres d'observation, c'était un peu flou tu m'as dit...
A201. : oui...
202JMB.: est-ce que tu pourras me donner trois ou quatre niveaux macroscopiques ?
A202. : la grappe... Après, le gagne terrain. La contre attaque. Et après, l'attaque placée.
203JMB.: les équipes sont plus compétentes quand elles produisent un jeu de contre attaque que quand elles produisent un jeu de gagne terrain ?
A2003. : Ben... C'est les étapes que... Que je prends dans les bouquins.
204JMB.: et toi, tu en penses quoi ?
A204. : Ça veut dire qu'elles sont capables de faire monter la balle plus vite. Donc, c'est déjà une étape supérieure. Ça veut dire recevoir la ballon course... Un enchaînement d'action...
205JMB.: tu me donnes des niveaux en attaque... Et la défense ?
A205. : parce que je pense que la difficulté se pose déjà en attaque... Je pense qu'il faut déjà intervenir sur l'attaque et après intervenir sur la défense.
206JMB.: tu avais des objectifs particuliers pour cette séance ? A part le fait qu'elles puissent se situer et grâce à des données chiffrées ?
A206. : non...
207JMB.: les consignes sont assez cohérentes avec ça il me semble....Elles concernent le règlement et l'observation... Les régulations : il y en a 13 sur l'arbitrage et le règlement, trois sur les observateurs, cinq sur l'organisation, et 14 quand même sur le basket. Tu régules les joueuses. Deux sur le démarquage, deux à qui tu dis : « devant, montez ». Deux sur la défense, sept sur le porteur de balle, tu dis : « regarde », « pivote », « arrête-toi », « c'est pas une passe ». Tu c'est aussi une régulation sur un groupe de non porteur tu dis : « venez l'aider. ».

A207. : oui...
208JMB.: à la fois, tu n'as pas d'objectifs en termes d'enseignement apprentissage et à la fois, tu régules beaucoup sur les joueurs...
A208. : oui... C'est peut-être des... Parce que y a pas de... Y a pas de contenus d'enseignement annoncé dans la séance... Parce que il y en aurait trop... Je savais pas quoi... Quoi choisir. Et après, c'est des régulations individuelles...
209JMB.: tu sens que ça a un effet ?
A209. : j'en sais rien...
210JMB.: tu ne vérifies pas si ça a un effet ?
A210. : non...
211JMB.: tu fais un bilan. Tu dis : « beaucoup de marchés ». Et, « il faut tirer en position favorable ». Pourquoi tu ne le dis pas au début que l'objectif, c'est de tirer en position favorable ? Pourquoi tu le dis à la fin ?
C.211 :..
212JMB.: tu n'as pas fait de choix... Tu t'es dis : elles vont jouer... Et je vais les observer...
A212. : oui... Oui.
213JMB.: alors, à la séance deux... Ça dure 20 minutes...
A213. : qu'est-ce qui dure 20 minutes ?
214JMB.: le jeu. Au groupe le moins bon, tu dis en consignes : « essayez de vous arrêter pour tirer. ». Tu donnes le règlement... Les contenus n'apparaissent toujours pas ? c'est quoi l'objectif de ces matchs ?
A214. : c'est... Mettre en jeu se qu'elles ont appris... C'est pas forcément annoncé quoi.
215JMB.: ce qu'elles ont appris...
A215. : l'enchaînement dribble, je m'arrête pour tirer.
216JMB.: Et au niveau stratégique...
A216. : non, non...
217JMB.: tes régulations, c'est huit sur l'arbitrage, huit sur la défense, et quatre sur l'attaque. Tu intervies de cette façon : « tir », « avance », « rebond ! »... Comment tu définirais à cette façon d'intervenir ?
A217. :... C'est des ordres un peu.... je leurs donne des ordres.
218JMB.: ton bilan : « sur l'enchaînement dribble-tir, vous avez pris en compte ce qu'on a travaillé. Le groupe « plus », la défense individuelle est en place, c'est bien. Il faudra travailler le rebond. Groupe « moins », certaines ne sont pas satisfaites des groupes. »
A218. : oui.
219JMB.: « défense individuelle en place », Ça veut dire qu'elles ont bien fait ?

A219. : elles l'on mise en place d'elles même.
220JMB.: elles l'on bien fait ?
A220.
221JMB.: parce que la défense individuelle, tu n'en as jamais parlé pendant trois séances... À part ici...
A221. : c'est vrai...
222JMB.: est-ce que tu étais satisfaite des groupes de niveaux ?
A222. : Non, je pense qu'en fait il y avait trois niveaux...
223JMB.: Ça vient d'où ton « erreur » ?
A223. : en fait, j'avais prévu à l'avance de faire trois groupes. Or, il y a un groupe central homogène et oui il y a une grande majorité d'élèves... Donc, j'ai voulu faire trois groupes de mêmes dimensions... Et forcément, c'était faux. Il y avait trois quarts de la classe pour qui le niveau était assez proche.
224JMB.: séance trois. Ça dur 35 minutes. Les consignes : « remplir les feuilles et améliorer le pourcentage de réussite au tir. Comment on tir en position favorable ? on fait des passes, on tire, si quelqu'un gêne, on donne, ont fait circuler la balle. autre solution : être en surnombre. Comment on crée le surnombre ? On essaie de monter vite la balle pour arriver avant les défenseurs. Vous allez essayer de faire ça, et on verra ce que ça donne au niveau des tirs. » Qu'est-ce que tu penses de ces consignes ?
A224. : ça porte que sur l'attaque...
225JMB.: mets-toi à la place d'une élève...
A225. : il y a pas de prise en compte du défenseur et de la cible quoi.
226JMB.: une élève qui entend ça : « on redonne, ont fait circuler la balle, on monte la balle... ». Est-ce que ça les incite à faire autrement que se qu'elles font d'habitude ? C'est-à-dire : si on me gêne, je donne, ont fait circuler la balle...
A226. : c'est plutôt par rapport au tir... C'est pas parce que je me retrouve en face du panier qu'il faut que je tire.
227JMB.: donc, c'est la question du tir en position favorable qui est en jeu ?
A227. : oui.
228JMB.: à ton avis, est-ce que tu vas réguler sur cet enjeu ?
A228. : je sais pas... Non, je pense que je regarde... Du global.
229JMB.: Allez, gym. Est-ce qu'en gym, tu es consciente des objets que tu manipules lors de ton Intervention ?
A229.
230JMB.: est-ce que tu as des stratégies particulières pour que les élèves apprennent ? Dans ton Intervention, dans ce que tu dis.
A230.
231JMB.: Tout à l'heure, je te disais, il y a le but, les effets des actions, les moyens... Toi, à ton avis tu

manipules qu'elle type d'objets ?
A231. : je leurs donne surtout des retours sur... Enfin, je leur dis ce qu'elles font. Je pense.
232JMB.: au niveau des moyens, au niveau des critères de réussite ?.
A232. :... Non..... Je sais pas...
233JMB.: avant tout, je voulais revenir sur ton « empressement » entre guillemet. Tu donnes les consignes rapidement, tu régules aussi très vite. Quand tu es à la poutre, tu es sans cesse en train de regarder ailleurs... Tu dis souvent : « j'arrive les filles ». quand tu es au sol, tu de donne un coup d'oeil aux barres toutes les 10 secondes... J'ai l'impression que tu voudrais être partout.
A233. : je voudrais être partout et... Je veux surtout pas à qu'elles arrêtent de travailler. Là, j'ai l'impression qu'il faut que je sois vers elle pour qu'elles travaillent.
234JMB.: Comme au basket, tu donnes beaucoup les consignes groupe par groupe. Aussi, tu vas donner trois fois les consignes, à la barre, tu vas donner trois fois les consignes, à la poutre, tu vas donner trois fois les consignes... C'est toujours la même chose, Ça t'empêche de réguler.
A234. : oui... Mais, en fait, je pense que j'ai l'impression que quand je donne les consignes à tout le groupe, je ne fait toucher que quelques élèves, alors que quand je suis en petits groupes, je suis plus sûr d'avoir leur attention.
235JMB.: mais elles sont super attentives tes élèves.
A235. : oui. Mais, elles sont attentives... Oui. Mais...
236JMB.: tu as du mal à les motiver pour qu'elles apprennent, qu'elles agissent ?
A236. : non.
237JMB.: tu me dis : elle ne travaille que si je suis là...
A237. : non, c'est... Enfin, non, j'ai pas l'impression mais... C'est plutôt que je... Lors des consignes, elles se taisent, mais elles écoutent pas forcément. Elles intègrent pas forcément ce que je dis. Donc j'ai l'impression qu'en agissant sur des petits groupes, ça va mieux. Et puis, oui, j'ai l'impression qu'il faut que je sois présente... Une élève qui ne travaille pas, c'est vraiment le truc qui... Que je ne supporte pas. Ça m'obnubile...
238JMB.: A la première séance, tu vas au sol puis aux barres puis à la poutre. Et tu donnes les critères de réussite. Pourquoi tu ne donnes rien sur les moyens à mettre en œuvre ?
A238. : parce que... Il y a plein d'éléments... Et...
239JMB.: et si il y avait moins d'éléments gymniques, tu ferais autrement ?
A239. : oui, je pense...
240JMB.: donc, c'est la contrainte du nombre d'éléments qui fait que tu ne donnes que les critères de réussite ?
A240. : Ben je..... Je sais pas sur quoi... Enfin... Je sais pas quels critères de réalisation... Je vois pas comment.
241JMB.: les régulations au sol... Souplesse dorsale : « prends appui sur le côté. Non, la tête remonte, ». Tu la manipules. Une autre élève : « les mains comme ça. Non, encore. Mais est en arrière ». une autre élève : « tourne les mains... Voilà... Non, de sternum. ». Au grand battement : « moins au... C'est pas la peine d'être si haut, contrôle, dans tes pointes...OK, mais tes pointes étaient pas tendues... ». Qu'est-ce que tu penses des Interventions ?
A241. : c'est un peu comme en basket, je leur dis ce qu'il faut faire... Je leurs décris ce qu'elles font... Parfois.

242JMB.: tu régules sur les critères de réussite.
A242. : Ben, en gym, c'est assez... L'activité c'est que... C'est codifié...
243JMB.: la poutre... Tu ne fais que valider ?
A243. : oui.
244JMB.: pourtant, tu ne fais pas que valider.
A244. : je dois ... Enfin, je sais pas.
245JMB.: je sais pas.
A245. : je les corrige ?
246JMB.: je sais pas.
A246. : je leur dis : « ta jambe est pas tendue... »... Des choses comme ça j'imagine.
247JMB.: oui. Alors, Ça, c'est valider ou c'est enseigner ?
A247. : Ben, les élèves, elles travaillent les éléments...
248JMB.: mais, quand tu es là, tu enseignes ou tu valides ?
A248. : j'enseigne... J'enseigne. Forcément...
249JMB.: tu me dis que tu ne faisais que valider...
A249. : oui, qu'elles travaillent les éléments, qu'elles apprennent les éléments.
250JMB.: oui, donc, tu enseignes ?
A250. : oui.
251JMB.: est-ce que tu fais pareil au sol ou à la barre ?
A251. : je passe moins de temps
252JMB.: d'accord, mais est-ce que tu es sur le même type de régulation ?
A252. : oui, je pense...
253JMB.: donc, il n'y a pas de différence entre les différents ateliers ?
A253. : non... C'est le mode d'évaluation qui est différent en fait...
254JMB.: pour toi, en tant qu'enseignant, il n'y a pas de différence ?
A254. : non.
255JMB.: c'est pour les élèves ?
A255. : oui.
256JMB.: elles portent sur quoi cette différence ?

A256. :..... Non, c'est dans la... La façon dont ça sera pris en compte... Je sais pas...
257JMB.: au début, tu m'as dit : à la poutre, je ne fais que valider.
A257. : oui.
258JMB.: comme si il y avait une différence entre la poutre et les autres...
A258. : mais heu...
259JMB.: et moi, je me suis rendu compte qu'il n'y en avait pas...
A259. : non mais... En sol est en barre, elles choisiront par rapport à... Elles choisiront leurs éléments.
260JMB.: on passe à la séance deux. Roulade avant. Est-ce que tu peux me dire quelles consignes tu donnes pour la roulade avant ?
A260. : Heu... Poser les mains loin, pas poser la tête, regarder son nombril, chercher à mettre sa tête entre ses jambes... C'est ça que je leur dis ?
261JMB.: je sais pas.
A261. : enfin, je crois... Ca porte surtout sur la tête en fait. Le fait de rentrer la tête.
262JMB.: tu sais pas ce que tu dis ? C'est pas une routine ?
A262. : si, je leur dis... Sur la tête. D'aller poser la tête entre les jambes.
263JMB.: bon, on reprend. Qu'est-ce que tu dis aux élèves, quels repères tu donnes quand tu enseignes la roulade avant ?
A263. : généralement, je fais une démonstration ou je la fait faire par une élève. Et après, je leur dis de ne pas poser la tête, je leur donne comme intention de poser la tête entre les jambes. De regarder son nombril et de passer la tête entre les jambes.
264JMB.: tu leurs dis de ne pas poser la tête ?
A264. : Houai...
265JMB.: ce que tu dis c'est : « on part accroupie, on met les mains à plat, on rentre la tête. Une fois qu'on a roulée, on essaie de ramener les pieds sur les fesses, pour pouvoir se relever. » Tu fais une démonstration. Et après, tu dis : « c'est l'arrière de la tête qui touche et pas le dessus ».
A265. : oui...
266JMB.: c'est pas routinier ?
A266. : non.
267JMB.: tu fais une régulation : « coraline, tu as les mains trop écartées. ».
A267. : oui.
268JMB.: l'écartement des mains, Ça fait pas partie de tes consignes...
A268. : oui, je leur ai pas dit...
269JMB.: tu penses que c'est une erreur ?

A269. : oui ...
270JMB.: je vais te passer une élève qui fait une roulade arrière...
(...)
271JMB.: comment tu évalues Clémence ?
A271. :... Elles ne poussent pas sur ses mains.....
272JMB.: Oui... Qu'est-ce qu'elle aurait à construire ?
A272. : elle aurait à construire la position des mains déjà... Elle place ses mains mais c'est pas évident qu'elle pousse dessus. Et, elle ne reprend pas de vitesse dans sa rotation...
274JMB.: tu lui dis : « pousse ». Tu veux qu'elles prennent de l'élan ?
A274. : non, qu'elle pousse sur ses mains.
275JMB.: tu lui dis : « on recommencera à la semaine prochaine ».
A275. : parce que je sais pas quoi faire d'autres. Je sais pas quoi faire...
276JMB.: il y a quand même quelque chose de flagrant à part les mains...
A276. :... Elles arrivent pas à soulever son bassin... Je sais pas... Elle est pas groupée ?
277JMB.: qu'est-ce qu'il y a apprendre pour faire la roulade l'arrière ?
A277. :... À grouper les genoux...
278JMB.: grouper les genoux ?
A278. : oui (rires)... Non mais, je suis toujours concentré sur les mains et le reste c'est vrai que...
279JMB.: Il y a une extension générale... Angle du genou, angle au niveau du bassin et extension de la nuque... Elle ne peut pas rouler. L'enroulement, elle a intégré puisqu'elle sait bien faire la roulade avant... Et toi, tu ne vois pas qu'elle est en hyperextension...
A279. : elle groupe et après elle se tend...oui... Tu vois, j'ai pas vu, même avec la vidéo...
280JMB.: on va passer à la séance trois. Tu fais le choix de rester au saut de cheval. Pourquoi
A280. : pour la sécurité.
281JMB.: Oui...
A281. : oui... Je suis hyper trouillarde... J'ai super peur du saut de cheval.
282JMB.: et à la fois, tu ne donnes pas de consignes sur la sécurité... Sur la façon d'agir pour être en sécurité...
A282. : je sais pas...
283JMB.: à la fois tu as peur, et à la fois...
A283. : oui..
.
284JMB.: bon, on va se centrer sur le saut de cheval. Tu donnes les figures et les critères de réussite. Et tu dis

ce qui est évalué : la course d'élan accélérât, le premier envol le plus grand possible. Un le bassin doit être à la hauteur des épaules voir au-dessus... L'appui sur le cheval est bref... Et, le deuxième envol : arriver le plus loin possible équilibré. Tu vas rester un moment sur une élève en difficulté...
A284. : qui finalement ne va pas sauter...
285JMB.: qui est en difficulté... C'est quoi son problème à cette élève ?
A285. : elle a peur je pense...
286JMB.: tu as régulé avec des les encouragements... Tu la soutiens... Tu ne lui as donné aucune consigne sur son organisation motrice... Tu te rappelles ce qu'elle faisait ?
A286. : oui elle prenait une impulsion mais elle ne passait pas...
287JMB.: est-ce que tu veux que je te la montre pour bien voir ce qu'elle faisait ? (...) Passage avec Emilie...
288JMB.: bon, elle a peur OK. Quoi d'autre ?
A288. : elle a un peu envie qu'on s'occupe d'elle.
289JMB.: peut-être. Mais, au niveau de son organisation motrice ?
A289. : Heu... Elle impulse, elle ne pousse pas et elle reste jambes tendues...
290JMB.: elle reste jambes tendues...
A290. : oui... Elle groupe pas quoi. Elle monte pas assez son bassin pour pouvoir groupé...
291JMB.: qu'est-ce qui se passe au niveau de son tronc, de sa tête, et de son regard ?
A291. : elle a le regard sur les mains...
292JMB.: et Clémence, tu as vu ?
A292. : elle monte pas assez le bassin.
293JMB.: elle veut arriver accroupie...
A293. : pour arriver accroupi, il faut bien monter le bassin...
294JMB.: c'est son problème ?
A294. : Ben, je sais pas.
295JMB.: c'est un problème d'impulsion, d'appréhension ?
A295 : elle a peur du déséquilibre avant.
296JMB.: Clémence vient te chercher à un moment donné.
A296. : oui...
297JMB.: elle te dit : j'y arrivent pas. Tu lui dis : baisse le cheval. Tu baisses le cheval avec elle est tu pars... Donc, c'est comme tout à l'heure avec elle en roulade arrière... Tu as tendance à la zapper cette élève.
A297. : parce que je sais pas quoi lui dire pour qu'elle y arrive. Je sais pas quoi faire...
298JMB.: tu sais pas d'où vient son problème ?

A298 : non... Il y a déjà un problème morphologique... Mais après, au-delà de ça, non.
299JMB.: je vais te passer les autres, au cheval « normal ». Tu vas me dire ce qu'elles font.
(...)
300JMB.: sur le saut grouper, qu'est-ce que tu vois comme difficulté ?
A300 :... Heu... Elles écartent pas assez leur tremplin pour pouvoir... Pour avoir un premier envol qui leur permette de ramener les pieds...
301JMB.: le tremplin était trop loin ?
A301. : peut-être, je sais pas...
302JMB.: l'élève Brune, qu'est-ce qu'elle fait ?
A302. : elle a voulu poser les pieds qui finalement à la consigne groupaient mais heu...
303JMB.: elle est passée comment ?
A303. : elle est passée... Le bassin était super bas et elle a lancé des jambes...
304JMB.: elle a réussi son élément ?
A304. :... Non il n'y a qu'une main... Elle a décollé une main non ?
305JMB.: je sais pas... Pourquoi elle décolle une main ?
A305. :...
306JMB.: tu sais pas ?
A306. : non.
307JMB.: ses jambes passent sur le côté...
A307. : oui...
308JMB.: tu as vu les élèves passer une par une... Tu as l'impression qu'elles agissent avec des repères ? Elles font quoi ?
A308. :...
309JMB.: N'hésite pas à t'exprimer. Je cherche pas à te piéger mais à savoir un peu ce qui se passe dans ton action d'enseignement. J'ai besoin que tu prennes le temps de revenir sur tes sensations, ce que tu as fait...tu as fait peu de régulation finalement... Parce que, tu as installé le décamètre, on voit que un moment, une voie vers le sol, tu reviens, tu baisses le cheval de Clémence,... Est-ce que tu crois que tu as régulé ?
A309. : non. Non...
310JMB.: et pourtant il n'y a que six élèves au cheval... Est-ce que tu es bien placé pour réguler ?
A310. : je me mets là pour des raisons de sécurité.
311JMB.: est-ce qu'il y a des problèmes de sécurité ?

A311. : Non non, pas particulièrement... Non.
312JMB.: tu ne leur donnes que peu de repères pour qu'elles se transforment...
A312. : c'est vrai...
313JMB.: tu peux me contre dire.. Est-ce que c'est bien vu ce que je te dis ?
A313. : elles savent... Elles ont vu au départ les sauts qu'il y avait à faire... Et là, c'est un petit peu... Je les laisse un peu agir... Pour qu'elles se situent.
314JMB.: alors, venons en au deuxième groupe qui arrive au cheval. Tu donnes les mêmes consignes... Je te passe un extrait...
(...)
315JMB.: donc, on vient de voir bien cinq minutes de ton Intervention avec le groupe deux... Que penses-tu de ton Intervention ?
A315. : Heu... Ça porte pas vraiment sur les contenus à par une fois... Sur Marion...
316JMB.: sur quoi ça porte ?
A316. : sur... Des encouragements...
317JMB.: et quoi d'autre ?
A317. : le matériel, les zones...
318JMB.: tu as plein de choses à gérer... On a l'impression..
C.318 : oui...
319JMB.: les zones à mettre... Tu passes d'un cheval à un autre... Tu baisses le cheval... Tu dis aussi beaucoup : « montrez-moi ce que vous faites ». On a l'impression que si elles ne te montrent pas... C'est ce que tu me disais tout à l'heure un peu, donc l'appréhension de ne pas les voir travailler...
A319. : oui...
320JMB.: tu es obligé de leur dire : « montrez-moi »... Et quelque part, quand elle te montre, tu es presque en train de regarder autre chose...
A320. : oui... Un peu comme tout à l'heure en basket j'ai l'impression... Je suis un peu dans le flou en action... J'ai pas anticipé les choses et...
321JMB.: si on en reviens un peu à l'autonomie de tes élèves... Avec tes consignes, tu ne favorises pas vraiment cette autonomie peut-être....
A321. : oui...
322JMB.: dis m'en plus, j'ai l'impression que je parle beaucoup... Tu as donné les critères mais tu n'as jamais régulé sur ces critères...
A322. : non... Mais, comme c'était la première séance, c'était plutôt pour essayer...
323JMB.: Ça veut dire que quand on essaie, on n'a pas besoin de repères ? je sais pas moi, des repères de posture, des repères de pose demain,... Tu les lances comme ça.
A323. : oui... Je sais pas particulièrement... Comment faire...

324JMB.: et sur les élèves en difficulté, tu as du mal ?
A324. : oui.
325JMB.: est-ce que tu sais ce que tu regardes ?
A325. : non, pas particulièrement... C'est global...
326JMB.: peut-être que les difficultés parte de là... Et peut-être que ces difficultés partent de la connaissance des contenus... Dans chaque situation de sauts de cheval, il y a des contenus différents en jeu ?
A326. : oui, mais je les ai pas... Je les ai pas formulés...
327JMB.: le bilan que je ferais... Et tu vas me dire ce que tu en penses. Déjà, les repères que tu donnes aux élèves, c'est... comment dire... C'est pas vraiment des choix explicites, formalisés... J'ai pas l'impression que tu t'es dit : je vais leur dire ça parce que c'est le plus important... Et, tu reviens pas dessus lors des régulations.
A327. : oui oui, c'est vrai... Je suis d'accord avec ça...
328JMB.: peut-être que dans ton d'observation, tu n'as pas la capacité à centrer ce ton regard sur des éléments précis... Avant d'arriver en cours, tu n'as pas fait le tri de ce que tu allais regarder.
A328. : oui oui, c'est clair...
329JMB.: tant que les élèves sont à peu près en réussite, tu arrives à réguler notamment au travers des critères de réussite en gymnastique, mais, quand les critères de réussite ne suffisent plus, tu as une difficulté à réguler.
A329. : oui... Oui oui. Je le ressens en action et je l'ai bien vu ici...
330JMB.: moi, quand même, ce n'est qu'une hypothèse... Quelque part, est-ce que tout ça ne vient pas de la façon dont tu définis ce qu'il y a apprendre ?
A330. : je pense... Après ce qu'on vient de dire...
331JMB.: et, d'un autre côté, ton organisation de cours... en général, t'empêche de réguler.
A331. : oui...
332JMB.: il y a peu de moment où tu peux te concentrer sur les élèves... Mais, est-ce que tu en as vraiment envie ?
A332. : je ne m'en sens certainement pas capable et du coup, peut-être inconsciemment,... je zappe.
333JMB.: au début de l'entretien, tu me disais que intervenir, c'était important. Et, quand tu sors de ton cours et que tu n'as pas régulé... Tu le vois quand même, tu en as conscience...
A333. : oui...
334JMB.: est-ce que tu as une autorégulation là-dessus ? De te dire : là, j'ai pas régulé, il y a un souci...
A334. : non, je n'y pense pas particulièrement...
335JMB.: peut-être que pour toi, enseigner, c'est avant tout proposer des tâches aux élèves ?

A335. : proposer des tâches, qu'elles agissent, qu'elles prennent du plaisir... Que toutes prennent du plaisir... Je suis plus... Oui, sur le relationnel, le plaisir que sur les contenus. Tout en souhaitant qu'elles progressent... Mais...
336JMB.: dans la technicité de l'enseignement, c'est peut-être là que ça..
A336. : oui.
337JMB.: mais, la notion de plaisir, elle est pas incompatible avec la notion d'apprentissage...
A337. : non, c'est clair... C'est pas incompatible.
338JMB.: tu n'aimes pas leur mettre la pression...
A338. : non, je n'aime pas leur mettre la pression et puis, rester sur une tâche et recommencer recommencer, je me dis : elles vont se lasser, ça va les saouler...
339JMB.: Mais tu vois, comme quoi, revenir sur les régulations, ça nous oblige à revenir sur l'organisation du cours, sur les contenus... Voir le sens donné aux apprentissages... Donc, les régulations, ça n'est que l'aboutissement...
A339. : l'aboutissement de tout le reste.... Je pense que, au départ, c'est la connaissance des activités qui....
340JMB.: et, comment on fait pour avoir une connaissance des activités ?
A340. : on regarde dans les bouquins, on regarde les collègues fonctionner...
341JMB.: est-ce que dans les bouquins, tu as les contenus d'enseignement ?
A341. : Ben, dans certains oui.
342JMB.: Et les programmes ? il y a bien des programmes sur le basket au lycée... Tu as des choses au niveau des contenus...
A342. : oui, mais non... J'ai pas regardé. J'ai regardé juste pour l'évaluation terminale... C'est assez large, c'est assez flou...
A343. On arrête... Merci.

4.5. TRAITEMENT DE L'ENTRETIEN

4.5.1. Item 1

Item 1 : organisation du travail, formalisations, expériences	
A20. :... Je pense que quand j'interviens, la première chose que je dis, c'est les critères de réussite. Est-ce que c'est bon ou pas. Et après, c'est plutôt sur les contenus... Qu'est-ce que tu peux faire pour y arriver...	20. Audrey a le sentiment d'utiliser avant tout les critères de réussite lors de ses régulations, puis les savoirs ou « contenus »
A22. : je pense, j'en suis pas sûr... Déjà, si il a atteint le but... Et après, soit je questionne, soit je lui donne des solutions par rapport aux contenus...	22. idem 20
A33. : oui, oui.	33. Audrey est d'accord pour dire qu'elle éprouve parfois des difficultés dans son intervention

A35. : Heu... Je vais te dire que ça dépend des activités.	35. Les difficultés qu'elle rencontre sont essentiellement liées à la PPSA.
A36. : ça se traduit que je m'entends dire des grosses bêtises... (Rires).	36. Audrey aurait tendance à « mal » réguler
A39. : souvent j'oublie après, souvent.	39. Les difficultés qu'elle ressent ne déboucheraient pas sur des remises en cause professionnelles.
A41. : oui, c'est une volonté.	40, 41. Audrey tente de créer les conditions pour réguler, être disponible, mais elle n'y arrive pas toujours.
A46. :..... Tu vois, maintenant que tu m'en parles, c'est pas évident.... Pff...	46. L'observation des élèves n'est pas anticipée ou peu formalisée.
A47. : ... En gym, je dirais que mon regard est centré sur... Sur ce qu'on va évaluer après tu vois... Sur heu... Ce qu'on attend d'un élève en gym... Correction, tout ça a... Est-ce que les éléments sont bien réalisés... Après, en basket, je prends des exemples que tu as filmés... En basket, en situation... J'ai regardé mes consignes... Ce que je voulais qu'elles intègrent... Que ce soit en terme de repères ou d'actions... Après, en situation de jeu, j'ai beaucoup plus de mal.	En gymnastique, Audrey se centre sur les critères de réussite. En basket, ses observations seraient assujetties à ses consignes. Lors des matchs, elles auraient du mal à observer et évaluer les élèves.
A84. :..... Ecoute, là, j'avoue que je suis un peu dans le flou artistique... Je vois ce que tu veux dire mais j'ai pas de recul par rapport à ça... Tu me pose des problèmes qui ne font pas parti... J'aurai du mal à te répondre.	84. Les préoccupations professionnelles d'Audrey ne serait pas tournée vers le guidage et ses problématiques.
A320. : oui... Un peu comme tout à l'heure en basket j'ai l'impression... Je suis un peu dans le flou en action... J'ai pas anticipé les choses et...	320. dans les 2 contextes, Audrey fait part du sentiment qu'elle a de n'avoir pas assez « anticipé » certaines choses, ce qui la place en situation de gérer l'organisation etc.
A327. : oui oui, c'est vrai... Je suis d'accord avec ça...	327. Audrey semble confirmer que son guidage n'est pas réellement un moment formalisé, qui est le fruit de choix professionnels.
A332. : je ne m'en sens certainement pas capable et du coup, peut-être inconsciemment,... je zappe.	332. Audrey évoque le fait que les difficultés qu'elle rencontre pour observer et réguler pourraient l'amener à éviter de le faire.
A334. : non, je n'y pense pas particulièrement...	334. Les régulations ne sont pas ce qui préoccupe particulièrement Audrey sur le plan professionnel.
A335. : proposer des tâches, qu'elles agissent, qu'elles prennent du plaisir... Que toutes prennent du plaisir... Je suis plus... Oui, sur le relationnel, le plaisir que sur les contenus. Tout en souhaitant qu'elles progressent... Mais...	335. Ses préoccupations seraient davantage tournées vers la nécessité de motiver les élèves que vers les apprentissages effectifs.
A338. : non, je n'aime pas leur mettre la pression et puis, rester sur une tâche et recommencer recommencer, je me dis : elles vont se lasser, ça va les saouler...	338. Audrey aurait la volonté de ne pas faire durée et se répéter les tâches qu'elle propose afin de maintenir la motivation des élèves.

4.5.2. Item 2

Item 2 : conceptions du processus d'E/A	
A6. : Heu...déjà, pour que je les mette en activité... Et puis après, pour...	6, 7, 8. Pour Audrey, l'enseignant a avant tout pour rôle de faire travailler les élèves. Sa présence est garante du travail des élèves. Prof = Pression institutionnelle.
7JMB.: Ça veut Dire quoi les mettre en activité ?	
A7. : déjà, pour qu'ils travaillent tous...	

8JMB.: bon, en quoi les élèves ont besoin de toi ?	
A8. : Ben.... sans moi ils ne travailleraient pas...	
A9. : Ben... Pour savoir si leur résultat est bon ou mauvais... Pour, certaines fois... Les corriger... Il faut déjà qu'ils aient compris ce qu'il y a à faire... Et puis... Il faut qu'ils répondent correctement à la tâche déjà... Et qu'elle soit à leur niveau. Je veux dire, si ils savent déjà faire ce que je leur demande...	9 ; Le rôle de l'enseignant est aussi d'informer les élèves sur leur degré de réussite et de les « corriger ».
A10. : non, la tâche n'est pas magique...	10. La tâche n'est pas magique
A11. : mon rôle, c'est toutes les régulations que je peux apporter.. Sur la tâche quoi... Ça peut être, déjà, tu leur as donné des solutions et tu vérifies qu'ils les appliquent, soit tu les questionnes... Enfin, je sais pas, c'est...	11. L'enseignant vérifie que les élèves appliquent les consignes, questionne etc.
A12. : Ben... Il se transforme... Il réfléchit à sa manière de faire pour réussir... Il se pose des questions... Il essaye, ça marche, ça marche pas... Enfin... Oui voilà... Je pense que déjà pour apprendre, il faut avoir envie de progresser, de se transformer. Je ne pense pas qu'on n'apprend pas sans le vouloir. Et après...	12. Un élève en train d'apprendre est un élève motivé. Il réfléchit, se pose des questions, essaie, s'évalue.
A14. : il a besoin d'avoir un retour sur son action... Enfin... Le retour il peut l'avoir lui-même d'après des critères que tu lui as donnés au départ... Il peut l'avoir par mes régulations... Il a besoin d'avoir un retour sur ce qu'il fait.	14. Un élève a besoin d'avoir un retour sur ce qu'il fait. L'enseignant peut lui apporter ce retour, ou l'élève peut s'auto évaluer.
A23. :... C'est pas si évident que ça... Je pense que une grosse partie réside dans la volonté de l'élève de se transformer.	23. La responsabilité de l'enseignant est relativement minoré par rapport celle de l'élève.
24JMB.: la motivation.	
A24. : la motivation pour apprendre. Après, c'est l'interaction des deux qui fait qu'il se transforme mais...	24. Une responsabilité conjointe existe mais le curseur est davantage du côté de l'élève.
A54. :... À partir du moment où il est dans tâche, toutes les consignes qui s'y rapportent, c'est un élève qui se met en action seul et qui... Qui essaye de... D'agir dans la tâche pour apprendre et... Voilà.	54. Un élève autonome se met seul en action, applique la tâche et agit pour apprendre.
A58. : oui... En constituant des groupes de travail, avec des tâches particulières à faire dans chaque groupe...	58. Les tâches, les dispositifs permettent de construire l'autonomie des élèves.
A61. : parce que je pense que c'est une façon efficace d'apprendre... De réfléchir sur son action...	61. Réfléchir sur son action est une façon efficace d'apprendre. Le questionnement des élèves a pour fonction d'amener les élèves à des prises de conscience.

4.5.3. Item 3

Item 3 : Connaissance de la matière	
A71. : non, je pense pas que...	71. Audrey évoque des difficultés à définir de façon précise les savoirs.
A79 : je les décris dans des préparations mais après, c'est peut-être pas... Très précis... Je reste sur des choses un peu globale quoi... J'ai pas forcément... Tu vois quoi...	79. Audrey formalise des savoirs macroscopiques plutôt que fonctionnels
A87. : Ha oui, ça, j'en suis persuadé.	87. Audrey pense que les savoirs fonctionnels sont difficiles à connaître, à définir.

93JMB.: ça viendrai de la définition des contenus ou ?...	
A93. : déjà de... Un manque de connaissances en activité et... Les connaissances sont théoriques et ne sont pas assez en rapport avec l'activité de l'élève... Je sais pas si tu vois ce que je veux Dire...	93. Audrey pense que les connaissances qu'elle a ne sont pas toujours faciles à mettre en relation avec les conduites des élèves.
A199 :... Pff, tu vois, je plaque des situations mais là, je me rends compte que c'est biaisé en quelque sorte quoi...	199. Basket, 2c1. Audrey a le sentiment de ne pas bien maîtriser les enjeux de cette tâche, les savoirs qu'elle met en scène.
A208. : oui... C'est peut-être des... Parce que y a pas de... Y a pas de contenus d'enseignement annoncé dans la séance... Parce que il y en aurait trop... Je savais pas quoi... Quoi choisir. Et après, c'est des régulations individuelles...	208. Basket. Evoque des difficultés à choisir des savoirs prioritaires.
A339. : l'aboutissement de tout le reste.... Je pense que, au départ, c'est la connaissance des activités qui....	339. Audrey pense que lorsqu'elle connaît des problèmes pour réguler, c'est parce qu'elle connaît mal l'activité.
A342. : oui, mais non... J'ai pas regardé. J'ai regardé juste pour l'évaluation terminale... C'est assez large, c'est assez flou...	342. Audrey ne s'est référée aux programmes pour construire ses contenus en basket.

4.5.4. Item 4

Item 4 : Rapport aux savoirs	
A62. : Heu... et ben... C'est... Pour moi... C'est la définition que je traîne depuis le CAPEPS... C'est : « ce qu'il y a à faire pour faire », c'est ce que l'élève doit faire pour réussir, pour apprendre.	62. Les contenus d'enseignement sont définis comme « ce qu'il y a à faire pour faire ».
A63. : Heu... C'est plus... Ça, je Dirais plutôt que c'est une compétence. Après, les contenus sont... Permettent d'acquérir des compétences donc c'est plus... C'est des sous compétences si tu veux. C'est plus précis, c'est plus restreint que ça.	63. Les contenus sont des sous-compétences.
A66. : ce qu'on appelle des techniques quoi.	66. Les savoirs disciplinaires de l'EPS sont des techniques.
A335. : proposer des tâches, qu'elles agissent, qu'elles prennent du plaisir... Que toutes prennent du plaisir... Je suis plus... Oui, sur le relationnel, le plaisir que sur les contenus. Tout en souhaitant qu'elles progressent... Mais...	335. Audrey indique qu'elle ne place pas les apprentissages moteurs comme priorité de son enseignement. Son objectif principal est que les élèves prennent du plaisir dans la pratique.

4.5.5. Informations spécifiques aux séances de gymnastique

Item 5 : Informations spécifiques aux séances de gymnastique	
A232. :... Non..... Je sais pas...	232. Ne peut rendre compte que de ses pratiques de régulation.
A233. : je voudrais être partout et... Je veux surtout pas à qu'elles arrêtent de travailler. Là, j'ai l'impression qu'il faut que je sois vers elle pour qu'elles travaillent.	233. Audrey a le sentiment que sa présence auprès des élèves est nécessaire pour que celles-ci travaillent.
A234. : oui... Mais, en fait, je pense que j'ai l'impression	234. Audrey pense qu'en donnant les consignes

que quand je donne les consignes à tout le groupe, je ne fait toucher que quelques élèves, alors que quand je suis en petits groupes, je suis plus sûr d'avoir leur attention.	à des sous groupes, elle capte davantage l'attention des élèves.
A237. : non, c'est... Enfin, non, j'ai pas l'impression mais... C'est plutôt que je... Lors des consignes, elles se taisent, mais elles écoutent pas forcément. Elles intègrent pas forcément ce que je dis. Donc j'ai l'impression qu'en agissant sur des petits groupes, ça va mieux. Et puis, oui, j'ai l'impression qu'il faut que je sois présente... Une élève qui ne travaille pas, c'est vraiment le truc qui... Que je ne supporte pas. Ça m'obnubile...	237. Audrey est préoccupée par ce qu'on pourrait appeler l' « engagement » des élèves dans les tâches. Elle ne supporte pas que les élèves ne fassent rien.
A238. : parce que... Il y a plein d'éléments... Et...	238-239. La quantité des figures rendrait un guidage sur les savoirs impossible (notamment lors de cette première séance)
239JMB.: et si il y avait moins d'éléments gymniques, tu ferais autrement ?	
A239. : oui, je pense...	
A240. : Ben je..... Je sais pas sur quoi... Enfin... Je sais pas quels critères de réalisation... Je vois pas comment.	240. A la fois (cf 238-239), Audrey ne sais pas quels critères de réalisation elle pourrait donner aux élèves.
A242. : Ben, en gym, c'est assez... L'activité c'est que... C'est codifié...	242. Audrey semble indiquée que ses régulations sont assujetties aux caractéristiques de la gymnastique.
243JMB.: la poutre... Tu ne fais que valider ?	
A243. : oui.	243-259. Manifestement, Audrey ne comprend pas ce que je lui propose d'évoquer. Elle a du mal à analyser ses conduites de régulation, à les justifier ou à porter un regard sur elles a posteriori.
244JMB.: pourtant, tu ne fais pas que valider.	
A244. : je dois ... Enfin, je sais pas.	
245JMB.: je sais pas.	
A245. : je les corrige ?	
246JMB.: je sais pas.	
A246. : je leur dis : « ta jambe est pas tendue... »... Des choses comme ça j'imagine.	
247JMB.: oui. Alors, Ça, c'est valider ou c'est enseigner ?	
A247. : Ben, les élèves, elles travaillent les éléments...	
248JMB.: mais, quand tu es là, tu enseignes ou tu valides ?	
A248. : j'enseigne... J'enseigne. Forcément...	
249JMB.: tu me dis que tu ne faisais que valider...	
A249. : oui, qu'elles travaillent les éléments, qu'elles apprennent les éléments.	
250JMB.: oui, donc, tu enseignes ?	
A250. : oui.	

251JMB.: est-ce que tu fais pareil au sol ou à la barre ?	
A251. : je passe moins de temps	
252JMB.: d'accord, mais est-ce que tu es sur le même type de régulation ?	
A252. : oui, je pense...	
253JMB.: donc, il n'y a pas de différence entre les différents ateliers ?	
Etc.	
A320. : oui... Un peu comme tout à l'heure en basket j'ai l'impression... Je suis un peu dans le flou en action... J'ai pas anticipé les choses et...	320. Audrey a l'impression d' « être dans le flou ». Elle l'explique par un manque d'anticipation.
A326. : oui, mais je les ai pas... Je les ai pas formulés...	326. Audrey n'a pas formulé, formalisé les savoirs en jeu dans les différents ateliers au saut de cheval.

4.5.6. Informations spécifiques aux séances de basket-ball

Item 5 : Informations spécifiques aux séances de basket-ball	
A3. : oui... en gym, il n'y a pas eu de changement particulier. Mais en baskets, par exemple, c'est pas une activité que je maîtrise tellement. On avait réfléchi avec P. aux différents niveaux... J'ai voulu me centrer là-dessus tu vois, faire des groupes de niveaux, essayé de faire quelque chose de propre, et en fait, je me suis trompé dans la... Dans l'évaluation de mes élèves quoi. Je pense qu'il n'y avait pas forcément des groupes de niveaux à faire... C'était pas si évident que ça. Il y avait des élèves au-dessus des autres, et des très faibles, mais le niveau du milieu était assez homogène.	3. Audrey dit ne pas bien « maîtriser » le basket-ball. 3. Audrey a le sentiment d'avoir mal constitué les groupes de niveau.
A88. : ce que j'ai fait sur le tir à l'arrêt, c'est un article de la revue EPS...	88. Audrey s'est inspirée d'un article de la revue EP.S pour enseigner le tir à l'arrêt.
A100. : c'est parce qu'ils tirent à une main... Je donne ce repère pour qu'elles soient face au panier, le ballon prêt heu... Qu'elle soit déjà dans l'axe quoi...	100. Le repère « ballon poitrine » permettrait aux élèves d'être dans l'axe du panier. Audrey justifie difficilement ce repère.
A104. : déjà, je veux pas qu'elles en aient trop. Je veux qu'elles aient quelque chose de facile... Un repère facile. La fin du geste, pour savoir si leur position était bonne... Et... Je veux pas en dire trop , et, c'est ce qui me semblait...	104. A propos du guidage pour le tir à l'arrêt. Audrey a le souci de donner des repères facilement compréhensibles et de ne pas en dire trop.
A108. : ...Ben, heu, si, sûrement... Mais, tu as toujours des changements à faire. Tu prépares les équipes à l'avance, et, quoi qu'il arrive, tu as des absents...	108. Audrey est obligée de prendre du temps durant la séance pour des questions d'organisation suite à des absences.
A110. : je savais que j'allais retravailler... Oui, je pense que là, c'était plutôt pour qu'elles essayent... Qu'elles se remettent un petit peu dans l'activité... Il y avait pas forcément...	110. 111. Tâche de tir à l'arrêt lors de la séance n°1 = « pour essayer ». Exigences minimales en termes d'apprentissage.
A121. : (rires).... J'ai.... J'ai pas réfléchis à ça. Pour moi, c'est...	118à121 : Justification difficile du repère « coudes écartés ».
A122. : Heu.... Elles vont mal apprécier la distance... À laquelle il va falloir s'arrêter. Et heu... Après,...	122.123. Audrey donne peu d'indications sur les conduites typiques des élèves dans la tâche « tir à l'arrêt après dribble ».
A133. : c'était pas prévu je pense.	133. Tâche : tir après réception. Audrey n'avait

	pas prévu d'autoriser le dribble. En voyant les élèves recevoir le ballon trop loin du panier, elle l'autorise.
A136. :... pour qu'elles heu... c'est pour que ça devienne... Pour qu'elles prennent l'habitude... Je sais pas...	136. Audrey a du mal à justifier les tâches qu'elle propose.
A155. : Houai... C'est pour qu'elle reste en activité en fait...Je veux pas perdre de temps à les réunir, les asseoir, leur réexpliquer, faire une démonstration, et... J'en n'avais pas conscience...	155. Audrey donne les consignes aux sous groupes pour ne pas casser le rythme du cours. Elle n'a pas conscience que cela l'empêche de réguler (réguler ne fait pas parti de ses préoccupations premières).
A156. : Je... pense que... Je pense toujours à la suite...	156. Audrey est préoccupée par la « suite » du cours. Cela pourrait l'empêcher de se concentrer sur une observation à finalité régulative.
A160. :... Je pense que j'étais concentré sur le double appuis et aussi beaucoup sur la marque... Le fait de marquer ou pas.	160.161. Tir en course. Audrey observerait le double appui et la réussite du panier (les pieds et le ballon)
A186. : si, juste... Sortir de l'alignement... C'est en préparation... C'est pas...	186 à 193. Audrey minore l'importance de la tâche de 2 contre 1 non orienté. Elle la présente avant tout comme un « échauffement ».
187JMB.: c'est une situation d'apprentissage ou c'est pas une situation d'apprentissage ?	
A187. :... Si, on peut Dire que s'en est une.... Si, je pense que le non porteur peut prendre en compte la position du...	
188JMB.: donc, l'enjeu, c'est à pour le non porteur...	
A188. : c'est... Une situation d'échauffement... Donc, c'est aussi pour... Pour les échauffer quoi.	
189JMB.: donc, c'est pas une situation d'apprentissage... Etc.	
A193. : oui, mais c'était pour qu'elles s'échauffent.	
A199 :... Pff, tu vois, je plaque des situations mais là, je me rends compte que c'est biaisé en quelque sorte quoi...	199. Audrey n'a pas envisagé les véritables enjeux de la tâche qu'elle propose. Elle s'appui sur des objectifs macroscopiques sans aller dans la spécificité de la tâche qu'elle propose.
A208. : oui... C'est peut-être des... Parce que y a pas de... Y a pas de contenus d'enseignement annoncé dans la séance... Parce que il y en aurait trop... Je savais pas quoi... Quoi choisir. Et après, c'est des régulations individuelles...	208. Audrey évoque les difficultés qu'elle rencontre pour choisir des savoirs.
A210. : non...	210. Dans ce contexte (séance 1, matchs), Audrey dit ne pas vérifier si ses régulations ont un effet.
A223. : en fait, j'avais prévu à l'avance de faire trois groupes. Or, il y a un groupe central homogène et oui il y a une grande majorité d'élèves... Donc, j'ai voulu faire trois groupes de mêmes dimensions... Et forcément, c'était faux. Il y avait trois quarts de la classe pour qui le niveau était assez proche.	223. Audrey avait prévu de faire trois niveau (parce que trois terrain ?), ce qui a en partie provoquer des disfonctionnement.
A228. : je sais pas... Non, je pense que je regarde... du global.	228. Malgré que les consignes portent sur le tir en position favorable, Audrey dit ne pas avoir centrée son attention sur ce point mais plutôt observer « globalement ».

4.5.1. Analyse des discours provoqués par les passages vidéo

Basket-ball

Passage 1 : Tir à l'arrêt. La séquence choisie se déroule lors de la première séance et concerne une tâche de tir à l'arrêt puis en mouvement (Séance 1, tâche 1). Audrey propose un certain nombre de repères en consignes puis se dirige vers son bureau. Elle fera deux régulations en sept minutes. Le but de l'auto confrontation est d'apprécier comment Audrey évalue les élèves durant ses sept minutes où elles travaillent « seules ».

Entretien Q113 à 117 (suite à un rappel stimulé de Q107 à 112).

AUDREY. : Déjà, elles ne sont pas en situation de réussite. Heu... Pour la plupart, elles n'étaient pas sur les repères que je leur avais donnés.
114J. M. B. : c'est-à-dire ?
AUDREY. : Ballon poitrine, j'en vois pas du tout...
115J. M. B. : et au niveau des appuis ?
AUDREY. :..... J'ai pas trop regardé...
116J. M. B. : il y en a beaucoup qui tire à l'amble...
AUDREY. : J'ai pas...
117J. M. B. : donc, des élèves, quelque part, tu leur as donné un repère mais elles ne les ont pas utilisés...
AUDREY. Oui oui...

Ici, Audrey perçoit que ses élèves n'utilisent pas les repères qu'elle a donnés en consignes. Son évaluation prend en compte cette donnée ainsi que le fait que les élèves sont particulièrement en échec. L'évaluation reste cependant succincte. Les différentes conduites motrices des élèves ne sont pas relevées (par exemple, le fait que des élèves tirent à l'amble).

Passage 2 : La séquence se déroule lors de la séance deux. Un groupe d'élève travaille le tir après réception tandis qu'un deuxième travaille l'enchaînement dribble-tir à l'arrêt. Le but de cette auto confrontation est à nouveau de mieux cerner la façon dont Audrey évalue et interprète l'activité des élèves mais aussi de voir comment elle réagit à ses propres interventions et ce qu'elle peut en dire.

Entretien : Q138 à 152

138J. M. B. : donc, on a vu une élève qui tire après réception... Tu lui dis : c'est bien. Pourquoi tu lui dis ça à ton avis ?
AUDREY. : Parce qu'elle a marqué (rires)...
139J. M. B. : et sur les moyens ?
AUDREY. : Elle ne faisait pas ce que j'avais demandé...
140J. M. B. : oui, donc, elle ne s'est pas arrêtée, elle a tiré à l'amble... Elle était en déséquilibre après le tir... Bon, elle a marqué, tu lui dis : c'est bien.
AUDREY. : (rires).
141J. M. B. : tu es centrée sur quoi ?
AUDREY. : Sur le panier... Oui...
142J. M. B. : on continue la vidéo...
(...)
143J. M. B. : donc, là, on a vu une élève qui tire après un dribble... Qu'est-ce que tu peux me dire de cette élève ?
AUDREY. :.....
144J. M. B. : tu veux leur avoir peut-être ?
AUDREY. : Oui.
(...)

145J. M. B. : alors ?
 AUDREY. : ...
 146J. M. B. : elle fait ce que tu as demandé ?
 AUDREY. : heu... Elle s'arrête, mais elle prend pas suffisamment de temps... Pour regarder sa cible...
 147J. M. B. : tu voudrais qu'elle enchaîne dribbler tire rapidement ou contraire avec un temps d'arrêt ?
 AUDREY. : Je voudrais qu'il y ait un temps d'arrêt. Je sais pas si c'est une bonne chose mais je voudrais qu'il y ait un temps d'arrêt.
 148J. M. B. : parce qu'on a vu des filles, là, pour le coup, elles prennent un temps d'arrêt...
 AUDREY. : oui...
 149J. M. B. : l'élève qu'on vient de voir...
 AUDREY. : elle remarque en tirant en fait...
 150J. M. B. : c'est quoi les contenus d'enseignement dans cette situation ?
 AUDREY. : faut... Reconstruire un équilibre après une prise de vitesse en prenant en compte la distance par rapport au panier...
 151J. M. B. : un des problèmes de cet élève, c'est qu'elle s'arrête pieds joints, comme tu l'as montré, et que trouver un équilibre en étant pied joint, c'est difficile... Et quelque part, elle est pas vraiment arrêtée parce qu'elle a pas retrouvé un équilibre et donc quand elle tire, tout part vers l'avant...
 AUDREY. : oui, c'est ça...
 152J. M. B. : mais, tu ne leur as jamais dit ce que tu attendais... Tu leur as donné juste l'exercice quoi... Est-ce que c'était parce que c'était la première fois et que tu ne voulais pas leur donner trop de repères ?... Ou, c'est parce que tu n'avais pas les contenus ?
 AUDREY. : Je pense que c'est parce que je n'avais pas les contenus...

Cette auto confrontation indique une tendance chez Audrey à observer le résultat de l'action (le panier) au détriment des savoirs d'ordre technique. De plus, il met en évidence le fait que chez Audrey, les savoirs sont largement implicites lorsqu'elle propose la situation de tir à l'arrêt après dribble en mouvement vers la cible. Ceci semble influencer son observation et ses évaluations.

Passage 3 : La séquence se déroule lors de la séance 3 et concerne l'apprentissage du double pas. Elle met en jeu la régulation par Audrey d'une élève connaissant des difficultés. Cette élève ralentit son déplacement vers le panier, arrête de dribbler presque à l'arrêt puis réalise un mouvement de double pas très conduit. Le lâché du ballon se fait précocement (sur le changement d'appui) Et très prêt du panier. L'impulsion n'est pas réalisée. L'élève semble concentrée sur l'enchaînement des appuis et, voyant qu'elle se trouve sous le panier, produit un tir précipité.

S3 T3 épisode 12

AUDREY : « *C'est bon au niveau des appuis mais tu as balancé le ballon. C'est bon au niveau des appuis* ».

Entretien : Q163 à 170

163J. M. B. : Peux tu évaluer cette élève et évaluer ta régulation...
 AUDREY. : Il y a pas de... Enfin... Il n'y a pas de coordination... Droite - gauche enfin, je sais pas... Elle fait quelque chose qui ne correspond pas du tout... Elle dribble, prend son impulsion sur son pied droit et après... Elle est pas équilibrée, ...
 164J. M. B. : elle impulse pied droit ?
 AUDREY. : Non. Enfin, je sais pas...
 165J. M. B. : et qu'est-ce que tu lui dis ?...
 AUDREY. : Je décris pas ce qu'elle a fait en fait.
 166J. M. B. : c'est quoi comme type de régulation ?

AUDREY. : Je décris ce qu'elle fait...
 167J. M. B. : tu le fais souvent ça tu penses ?
 AUDREY. : Oui je pense...
 168J. M. B. : Ça te paraît important de leur Dire ce qu'elles ont fait ?
 AUDREY. : Je sais pas si je le fais souvent mais ça me paraît important.
 169J. M. B. : c'est pas volonté chez toi...
 AUDREY. : C'est une volonté mais je sais pas si je le fais souvent...
 170J. M. B. : Ça serait à refaire, tu ferais la même régulation ?
 AUDREY. : Déjà, j'ai l'impression qu'elle arrive dans l'axe. C'est dur de faire un double pas dans l'axe... Déjà. Donc, quelque chose par rapport à la trajectoire.

Audrey éprouve des difficultés à évaluer cette élève. Ce qui est retenu en premier est l'enchaînement des appuis. Audrey n'est néanmoins pas en mesure de dire avec quel pied l'élève a impulsé (en réalité, il n'y a pas d'impulsion). Concernant sa régulation, Audrey évoque l'importance de la connaissance de la performance dans le processus d'enseignement/apprentissage mais n'est pas en mesure de dire si elle réalise souvent ce type de régulation. Elle indique que si c'était à refaire, elle aborderait la question de la trajectoire de course.

Passage 4 : La séquence se déroule toujours lors de la séance 3, lors de la tâche de double pas.

AUDREY arrive vers un groupe et regarde vaguement une ou deux élèves. Son regard est attiré vers un autre groupe... Finalement, une élève marque un panier sans réaliser les critères du double pas. Audrey la félicite. Puis, une élève réalise, un peu comme dans le cas précédent un double pas très conduit qui n'abouti pas à une impulsion. Audrey dit « houai... » et se dirige vers un autre groupe.

Entretien : Q173 à 183

173J. M. B. : ton intervention. sur la première élève... Bon, on voit que ton élève fait quelque chose de très conduit. On voit qu'elle s'applique, elle pose finalement le pied droit et elle tire. Et toi, tu fais quoi ?
 AUDREY. : Je dis : « oui », parce qu'elle a marqué en fait mais, je régule pas...
 174J. M. B. : pourquoi ?
 AUDREY. : Je sais pas...
 175J. M. B. : Après, il y a une autre élève qui part... Et...
 AUDREY. : Je ne la regarde pas.
 176J. M. B. : oui..., tu as souvent cet empressement... Bon, finalement tu la regardes. Elle fait quoi ?
 AUDREY. : En fait, je crois que j'étais centré uniquement sur l'enchaînement droite - gauche.
 177J. M. B. : qu'est-ce qu'elle a fait ?
 AUDREY. : Elle a fait droit de gauche et elle.... a balancé son ballon comme ça...
 178J. M. B. : elle a bien fait droite gauche ?
 AUDREY. : J'ai l'impression...
 179J. M. B. : est-ce qu'elle a impulsé pied gauche ?
 AUDREY. : Oui... Non ?
 180J. M. B. : on regarde...
 (...)
 AUDREY. : Elle s'écrase... Elle impulse sur droit et elle s'écrase sur gauche. Tu vois, j'ai regardé la vidéo trois fois, et je viens seulement de le voir...
 181J. M. B. : tu es centré sur : droite gauche...
 AUDREY. : Oui...
 182J. M. B. : ta régulation ? On voit que tu es pressé... Tu es pressé.
 AUDREY. : Oui...
 183J. M. B. : tu ne t'attardes pas... Exprime toi, c'est important que tu analyses...
 AUDREY. : Ben... Tu vois, ça fait trois fois que je regarde et ça fait trois fois que je vois la même chose... Mon regard est pas assez précis quoi. Je regarde globalement je pense et.... Je suis centrée sur le double pas mais à la fois, je ne vois pas bien ce qui se passe de ce point de vue... Peut-être parce

que je suis le ballon au final...

Ce passage semble révélateur du fait que Audrey centre son regard sur l'enchaînement des appuis mais surtout sur le ballon se trouve de fait dans l'incapacité d'interpréter les difficultés des élèves. Cette difficulté « technique » incite Audrey à adopter des comportements de fuite et d'évitement ou encore à valoriser les paniers réussis quelque soit les moyens mis en œuvre.

Gymnastique

Passage 5 : La séquence de régulation didactique se déroule lors de la séance 2. Clémence, élève sérieuse, est en difficulté pour la figure « roulade arrière ». Elle réalise la roulade avant sans trop de problème même si elle a du mal à se relever sans l'aide des mains. Lors de la roulade arrière, Clémence rompt l'enroulement avant la pose de la tête et se trouve dans l'impossibilité de « tourner ». AUDREY intervient donc auprès d'elle. Le but de l'auto confrontation est d'amener Audrey à exprimer la façon dont elle observe et interprète l'activité de Clémence.

Séance 2, Groupe 1 sol : Episode 7.

- Clémence...

- Mets bien tes mains vers tes oreilles et tu pousses.

- Pousses sur tes mains... Non...Bon, on travaillera la semaine prochaine

Entretien. Q271 à 279

271J. M. B. : comment tu évalues Clémence ?

AUDREY. :... Elles ne poussent pas sur ses mains.....

272J. M. B. : Oui...Qu'est-ce qu'elle aurait à construire ?

AUDREY. : Elle aurait à construire la position des mains déjà... Elle place ses mains mais c'est pas évident qu'elle pousse dessus. Et, elle ne reprend pas de vitesse dans sa rotation...

274J. M. B. : tu lui dis : « pousse ». Tu veux qu'elles prennent de l'élan ?

AUDREY. : Non, qu'elle pousse sur ses mains.

275J. M. B. : tu lui dis : « on recommencera à la semaine prochaine ».

AUDREY. : Parce que je sais pas quoi faire d'autres. Je sais pas quoi faire...

276J. M. B. : il y a quand même quelque chose à part les mains...

AUDREY. :... Elles arrivent pas à soulever son bassin... Je sais pas... Elle est pas groupée ?

277J. M. B. : qu'est-ce qu'il y a apprendre pour faire la roulade l'arrière ?

AUDREY. :... À grouper les genoux...

278J. M. B. : grouper les genoux ?

AUDREY. : Oui (rires)... Non mais, je suis toujours concentré sur les mains et le reste c'est vrai que...

279J. M. B. : Il y a une extension générale... Angle du genou, angle au niveau du bassin et extension de la nuque... Elle ne peut pas rouler. L'enroulement, elle a intégré puisqu'elle sait bien faire la roulade avant...

AUDREY. : Elle groupe et après elle se tend...oui... Tu vois, j'ai pas vu, même avec la vidéo...

Audrey semble porter son attention sur les mains (comme semble-t-il lors de la séquence visionnée). Cette attention particulière est confirmée plus en avant (« je suis toujours concentrée sur les mains »). Elle évoque aussi le manque de vitesse dans la rotation. Elle ne retient pas l'extension du corps dès le début de la tentative de renversement, qui rend le rôle des mains dérisoire.

Passage 6. La séquence se déroule lors de la séance 3 à l'atelier « saut de cheval ». Une élève (Jennifer) se trouve en grande difficulté pour réaliser un saut en deux temps sur un cheval très bas (plinthe de moins d'un mètre de hauteur). Une autre (Clémence) échoue plusieurs fois de suite au deuxième sautoir (cheval plus haut, saut en deux temps sans élan). Le but est une fois de plus de mieux cerner comment Audrey évalue et interprète l'activité de ces élèves et quel regard elle porte sur son intervention.

Séance 3, groupe 1, saut de cheval, épisodes 6, 13 et 23 pour Jennifer.

6	Jennifer, on va le faire doucement mais on va y arriver. Tu poses tes mains, tu impulses
	Ok, aller, je me mets devant au cas où tu bascule
	Aller, hop
	Tu vas y arriver,
	Viens poser es pieds
	Et bien voilà, tu les as posés.
7	Qui d'autre a peur ? Clémence, vas y.
	Presque
8	Lucie
9	Heu, Marjorie, Céline, Mathilde... Vous essayez à côté. Vous mettez quelqu'un sur le côté comme moi.
10	Mathilde, les pieds dessus, comme sur celui là.
11	Bon, Clémence, vient...
	Oui, ben ça y est.
12	Mathilde, les pieds dessus comme celui là.
13	Jennifer, aller...
	C'est mieux.
14	Lucie, arrête de te cacher dans le coin
	Clémence, on enchaîne... Tu veux me remplacer Sabrina...
15	Q- J'arrive, j'arrive
	Alors, Jennifer, ensuite, vous le faites en prenant de l'élan
16	Les filles, ça passe tout seul
	Passez au A3. Saut groupé, saut écart. Et ensuite, on éloigne le tremplin avec le déca. Il est où le déca ?
17	Q- Oui, tu passes ici (A3).
18	Mathilde, ça passe ?
	C'est que tu as peur
	Rapproche le tremplin.
19	Vous faites « poser les pieds » au début pour vous rassurer.
20	Ca va ?
	Tu le refais plusieurs fois
21	Vous faites « poser les pieds » et vous franchissez...
22	Voilà,
	Tu fais avec de l'élan après.
23	Jennifer, quand vous vous sentez, vous passez en A2.
24	Lucie, viens.
	He, y'a pas de fatalité. Aller, pose
	T'as pas envie d'y aller ?
	Tu n'y arrivse pas parce que tu n'y va pas du tout...Essaye
	On peut mettre le plinth plus bas...Et rapprocher le tremplin
	Pose tes mains, pose tes genoux...
	C'est ça, ça va venir.

Entretien : Q284 à 298

284J. M. B. : bon, on va se centrer sur le saut de cheval. Tu donnes les figures et les critères de réussite. Et tu dis ce qui est évalué : la course d'élan accélérât, le premier envol le plus grand possible. Un le bassin doit être à la hauteur des épaules voir au-dessus... L'appui sur le cheval est bref... Et, le deuxième envol : arriver le plus loin possible équilibré. Tu vas rester un moment sur une élève en difficulté...

AUDREY. : Qui finalement ne va pas sauter...

285J. M. B. : qui est en difficulté... C'est quoi son problème à cette élève ?

AUDREY. : Elle a peur je pense...

286J. M. B. : tu as régulé avec des les encouragements... Tu la soutiens... Tu ne lui as donné aucune consigne sur son organisation motrice... Tu te rappelles ce qu'elle faisait ?

AUDREY. : Oui elle prenait une impulsion mais elle ne passait pas...

287J. M. B. : est-ce que tu veux que je te la montre pour bien voir ce qu'elle faisait ?
 (...) Passage avec Emilie...
 288J. M. B. : bon, elle a peur OK. Quoi d'autre ?
 AUDREY. : Elle a un peu envie qu'on s'occupe d'elle.
 289J. M. B. : peut-être... Mais, au niveau de son organisation motrice ?
 AUDREY. : Heu... Elle impulse, elle ne pousse pas et elle reste jambes tendues...
 290J. M. B. : elle reste jambes tendues...
 AUDREY. : Oui... Elle groupe pas quoi. Elle monte pas assez son bassin pour pouvoir groupé...
 291J. M. B. : qu'est-ce qui se passe au niveau de son tronc, de sa tête, et de son regard ?
 AUDREY. : Elle a le regard sur les mains...
 292J. M. B. : et Clémence, tu as vu ?
 AUDREY. : Elle monte pas assez le bassin.
 293J. M. B. : elle veut arriver accroupie...
 AUDREY. : Pour arriver accroupi, il faut bien monter le bassin...
 294J. M. B. : c'est son problème ?
 AUDREY. : Ben, je sais pas...
 295J. M. B. : c'est un problème d'impulsion, d'appréhension ?
 AUDREY. : elle a peur du déséquilibre avant...
 296J. M. B. : Clémence vient te chercher à un moment donné.
 AUDREY. : Oui...
 297J. M. B. : elle te dit : j'y arrivent pas. Tu lui dis : baisse le cheval. Tu baisses le cheval avec elle est tu pars... Donc, c'est comme tout à l'heure avec elle en roulade arrière... Tu as tendance à la zapper cette élève.
 AUDREY. : Parce que je sais pas quoi lui dire pour qu'elle y arrive. Je sais pas quoi faire...
 298J. M. B. : tu sais pas d'où vient son problème ?
 AUDREY. : non... Il y a déjà un problème morphologique... Mais après, au-delà de ça, non.

A propos de Jennifer, Audrey retient principalement des facteurs affectifs dans la cause de l'échec (« elle a peur », « elle a un peu envie qu'on s'occupe d'elle »). Les critères moteurs ne sont pas retenus.

A propos de Clémence, elle évalue l'élève de prime abord en remarquant que son bassin ne « monte » pas assez haut. Par contre, Elle se trouve dans l'impossibilité de l'expliquer. Un problème affectif est à nouveau vaguement évoqué ainsi qu'un problème « morphologique » (Clémence est de petite taille). Audrey relate qu'elle « ne sait pas quoi lui Dire ».

Passage 7 : La séquence se déroule lors de la séance 3 pour le groupe 1 au saut de cheval. Elle met en scène les élèves les plus compétentes du groupe lesquelles tentent de réaliser un saut groupé. Elles passent systématiquement les pieds sur le côté (désaxés). Le but est encore une fois d'apprécier la façon dont AUDREY évalue ces élèves. Il est aussi question de son empressement et des tâches annexes qui agissent comme autant d'empêchement à la régulation didactique des élèves.

Episodes 24 à 38
 Cf entretien.

Entretien : Q299 à 311.
 299J. M. B. : je vais te passer les autres, au cheval « normal ». Tu vas me Dire ce qu'elles font.
 (...)
 300J. M. B. : sur le saut grouper, qu'est-ce que tu vois comme difficulté ?
 AUDREY : ... Heu... Elles écartent pas assez leur tremplin pour pouvoir... Pour avoir un premier envol qui leur permette de ramener les pieds...
 301J. M. B. : le tremplin était trop loin ?
 AUDREY : peut-être, je sais pas...
 302J. M. B. : l'élève Brune, qu'est-ce qu'elle fait ?
 AUDREY : elle a voulu poser les pieds... mais heu...
 303J. M. B. : elle est passée comment ?

AUDREY : elle est passée... Le bassin était super bas et elle a lancé des jambes...
 304J. M. B. : elle a réussi son élément ?
 AUDREY : ... Non il n'y a qu'une main... Elle a décollé une main ?
 305J. M. B. : je sais pas... Pourquoi elle décolle une main ?
 AUDREY :.....
 306J. M. B. : tu sais pas ?
 AUDREY : non.
 307J. M. B. : ses jambes passent sur le côté...
 AUDREY : oui...
 308J. M. B. : tu as vu les élèves passer une par une... Tu as l'impression qu'elles agissent avec des repères ? Elles font quoi ?
 AUDREY :.....
 309J. M. B. : N'hésite pas à t'exprimer. Je cherche pas à te piéger mais à savoir un peu ce qui se passe dans ton action d'enseignement. J'ai besoin que tu prennes le temps de revenir sur tes sensations, ce que tu as fait...tu as fait peu de régulation finalement... Parce que, tu as installé le décamètre, on voit que un moment, tu vas vers le sol, tu reviens, tu baisses le cheval de Clémence,... Est-ce que tu crois que tu as régulé ?
 AUDREY : non. Non...
 310J. M. B. : et pourtant il n'y a que six élèves au cheval...
 AUDREY : Je me mets là pour des raisons de sécurité...
 311J. M. B. : Est-ce qu'il y a des problèmes de sécurité ?
 AUDREY : Non non, pas particulièrement... Non.

Ici, Audrey attribue de prime abord les difficultés des élèves à la position trop rapprochée du tremplin. La brièveté du premier envol serait à l'origine du manque d'élévation du bassin. La hauteur du bassin semble un indicateur privilégié.

Passage 8 : La séquence se déroule lors de la séance 3 à l'atelier « saut de cheval » avec le groupe deux. Audrey positionne des zones, baisse un cheval, demande aux élèves de passer devant elle, regarde les sautoirs etc. Les régulations sont rares. Le but est ici de recueillir des données sur les préoccupations d'Audrey.

Séance 3, Saut de cheval, groupe deux, épisodes 6 à 21
 Cf Transcription.

Entretien : Q315 à 320

315J. M. B. : donc, on vient de voir bien cinq minutes de ton intervention avec le groupe deux... Que penses-tu de ton intervention. ?
 AUDREY : Heu... Ça porte pas vraiment sur les contenus à par une fois... Sur Marion...
 316J. M. B. : sur quoi ça porte ?
 AUDREY : sur... Des encouragements...
 317J. M. B. : et quoi d'autre ?
 AUDREY : le matériel, les zones...
 318J. M. B. : tu as plein de choses à gérer... On a l'impression...
 AUDREY : oui...
 319J. M. B. : les zones à mettre... Tu passes d'un cheval à un autre... Tu baisses le cheval... Tu dis aussi beaucoup : « montrez-moi ce que vous faites ». On a l'impression que si elles ne te montrent pas... C'est ce que tu me disais tout à l'heure un peu, donc l'appréhension de ne pas les voir travailler...
 AUDREY : oui...
 320J. M. B. : tu es obligé de leur dire : « montrez-moi »... Et quelque part, quand elle te montre, tu es presque en train de regarder autre chose...
 AUDREY : oui... Un peu comme tout à l'heure en basket j'ai l'impression... Je suis un peu dans le flou en action... J'ai pas anticipé les choses et...

Audrey évoque un « flou » qu'elle ressent en gymnastique et en basket-ball. Un flou « en action », lors de l'observation des élèves notamment semble-t-il. Ce flou est attribué à l'absence d'anticipation.

Bilan

Lorsqu'elle évalue ses élèves, Audrey est centrée sur certaines observables (Les mains lors de la roulade, le bassin au saut de cheval).

Durant l'entretien, ses interprétations des difficultés des élèves valorisent les aspects affectifs (« elle a peur » ; « elle veut qu'on s'occupe d'elle ») ou morphologiques au détriment d'une analyse « motrice ».

Enfin, Audrey qu'elle a l'impression d'être « dans le flou » lors de son observation et plus généralement de son intervention. Elle attribue ce « flou » à une absence d' « anticipation ».

Finalement, elle évoque que la plupart du temps, elle ne sait pas quoi dire aux élèves, ce qui se traduit par des moments de non régulation, des régulations pressées, la remise à plus tard du travail.

4.6. FICHES

4.6.1. Fiches basket-ball

Séance 1, Tâche 1 (7 minutes)	
Description	Tir à l'arrêt et tir en course. Quatre élèves par panier. Un ballon par élève.
Bilan	/
Fiche enseignant	<i>Tir à deux mains : Finir les mains hautes, poignets cassés (image de la main dans le panier).</i> <i>Shoot : Une main pousse derrière l'autre ; l'autre main équilibre et dirige le ballon ; les jambes aident la poussée.</i>

Séance 2, Tâche 2 (10 minutes)	
Description	Dribble en slalom puis tir après dribble. 4 élèves par panier. Course dans l'axe du panier. Elan de environ 7 mètres.
Bilan	/
Fiche enseignant	<i>Tir à l'arrêt : s'arrêter sur deux appuis ; Ballon poitrine coudes écartés ; terminer le geste bras haut poignet cassé.</i> <i>Double pas : arrêt du dribble sur « droit », sauter sur « gauche ».</i>

Séance 2, Tâche 1 (3 minutes)	
Description	Deux « attaquants » et un « défenseur » (2 contre 1). Le but pour les attaquants est de réaliser un maximum de passes en trente secondes. Pas de contraintes d'espace ou de règlement (pas de « marché par exemple »)
Fiche enseignant	<i>Objectif : travail de démarquage.</i> <i>Contenus : - Attaquant non porteur : sortir de l'alignement ; se rendre disponible.</i> <i>- Attaquant porteur : ajuster la longueur de passe par rapport au partenaire. ; Ne pas passer dans l'axe.</i> <i>- Défenseur : Intervenir sur la trajectoire. Parquer un joueur de près.</i>

Séance 3, Tâche 1 (3 minutes)	
Description	Idem S2 T2.
Fiche enseignant	Idem S2

Séance 3, Tâche 4 (12 minutes)	
Description	Deux contre un « orienté ». Les attaquants partent face au panier à environ cinq mètres de celui-ci.
Fiche enseignant	Objectif : <i>Mobiliser une activité décisionnelle. Choix avancer ou donner, tirer ou donner.</i> CE : <i>Porteur de balle : Avancer en dribble si je ne suis pas gêner ; donner si je suis gêner ; idem pour le tir ; Protéger son ballon (corps obstacle, pivot).</i> <i>Non porteur de balle : Se démarquer près de la cible à distance de passe, loin du défenseur ; venir en soutien.</i>

Séance 1, Tâche 2 (30 minutes)	
Description	Trois contre trois. Deux poules de quatre équipes. Jeu sur la largeur du gymnase. Deux équipes se rencontrent, une équipe assure l'observation et une l'arbitrage. Observation : possessions, tirs, paniers.
Fiche enseignant	Objectif : <i>évaluation diagnostique et gestion « autonome » d'une rencontre.</i> Contenus : /

Séance 2, Tâche 4 (23 minutes)	
Description	E3 a fait deux groupes de niveau. Le groupe faible joue en quatre contre quatre. Le groupe plus compétent en trois contre trois. L'équipe qui ne joue pas propose des arbitres.
Environnement didactique	/
Fiche enseignant	E3 fait part du fait qu'elle a due renoncer à mettre en place ce qu'elle avait prévu (apparition de joueurs jokers) du fait de l' « effectif trop réduit et de la mauvaise ambiance ». Contenus : <i>gérer le déroulement de la rencontre ; jouer le rôle d'arbitre.</i>

Séance 3, Tâche 3 (20 minutes)	
Description	Trois contre trois. Système d'observation (idem séance 1). Un groupe de quatre élèves faibles est invité à jouer en deux contre deux. E3 propose d'arbitrer ce deux contre deux.
Fiche enseignant	Contenus : - <i>Gérer le bon déroulement.</i> - <i>Travailler la circulation de balle en situation proche de l'espace de marque pour tirer en position favorable.</i>

4.6.2. Fiches gymnastique

Pas de fiches rendues

5. Annexes pour le cas « Marc »

5.1. TRANSCRIPTION DES COMMUNICATIONS VERBALES

5.1.1. Transcription des séances de badminton

5.1.1.1. Séance n°1

Début de séance : « Vous faites des équipes de trois. Qui manque aujourd'hui ? Thomas et Dolan... Donc, Emilien, tu te mets avec Cyril... Après l'échauffement, vous serez trois. Aujourd'hui, vous allez vous classer dans l'équipe. Ensuite, on fera des matchs par équipe. Les premiers joueront contre les premiers, les deuxièmes contre les deuxièmes et les troisièmes contre les troisièmes. Le classement de l'équipe, c'est le classement des trois matchs. Donc, si je gagne, c'est avec un maximum de points, si je perds, c'est avec une différence de point minimum. Parce que les scores se feront au point average. Le score, c'est la différence entre mon score et celui de l'adversaire. Si je perds sept neuf, ça fait moins deux pour moi et plus deux pour mon adversaire. A la fin des trois matchs, on fait le total des points average de chaque match. Donc, ça veut dire que le plus faible de l'équipe peut faire gagner son équipe. Oui ? On est clair là-dessus...

Donc, aujourd'hui, vous allez avoir une feuille. Vous devrez trouver, identifier vos points forts et vos points faibles. Un point fort, c'est ce qui me permet de défendre mon camp et d'attaquer le camp adverse... Ca c'est un point fort. Un point faible, c'est tout ce qui me met en difficulté. D'accord ? Je vous propose une classification pour définir ces points forts ou faibles. Première classification : au service. Quel est votre point fort au service. Quel est votre point faible. Deuxième classification : sur la stratégie que vous utilisez pour jouer et gagner. Quelles stratégies j'emploie pour gagner ? Comment je joue ? Où j'envoie le volant ? Troisième classification : technique... Est-ce que vous savez smasher ou loper... revers, amorti, drive, rush... Si les mots, vous les connaissez pas, c'est pas grave, on donnera les définitions après... Et j'ai marqué « autre », si vous avez autre chose comme point fort ou faible. Ok ? Donc, première chose, on se classe un deux trois, deuxième chose, vous trouvez entre vous vos points forts et faibles. Troisième chose : il faut que vous à me trouver au moins une intention quand vous jouez. Une intention, c'est ce qu'il y a dans sa tête avant de commencer à jouer pendant le jeu. Ok ? On va s'échauffer... Corde à sauter, échauffement russe...aller. »

Séance 1 Tâche 1

Description : Travail d'échanges à deux avec un sur la largeur et la profondeur du terrain.

Durée : 15 minutes

Consignes : On termine l'échauffement sur le terrain. Un volant, trois raquettes et vous allez me faire ces deux exercices. Premier exercice (il dessine au tableau) : On coupe le terrain dans le sens de la longueur. On met un joueur seul et en face un à droite et un à gauche. Tout le monde passe seul évidemment. Deuxième exercice, le terrain est coupé par la ligne de service. On met un joueur devant et un joueur derrière et pareil, trente échanges en alternant. Aller.

T1 à T7 (personne sur T6)

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :09 :00	1	T2	Aller, la ligne du milieu, elle est où ? Alors... vous êtes du même côté...
	2	T3	Vous commencez par quoi ? Droite-gauche ou devant-derrière ? D'accord, aller, trente échanges messieurs.
	3	T4	Trente échanges. Essayez, comme vous êtes deux... Il y en a un qui joue un coup sur le coup droit et un coup sur le revers, ok ? Trente échanges, on y va.
	4	T5	Trente échanges

00 :11 :00	5	T7	Trente échanges messieurs... D'accord...
	6	T3	Bon, c'est quoi le but si on veut faire trente échanges ? Le but, c'est quoi ? Des volants comment ? Long, est ce que c'est suffisant ? Et haut, d'accord.
	7	T2	Tu joues pas avec le terrain d'à côté, tu restes sur ton terrain, ok...
	8	T2	Stop. On se rapproche. Si on veut faire trente échanges sans perdre le volant, il faut que les trajectoires soient comment ? Haute et ensuite ? Ok, le but, c'est de faire trente échanges, trente échanges...
	9	T4	Alors, le nul, qu'est ce qu'il me fait ? Et bien pour un nul, c'est pas trop mal...
	9	T4	Venez voir. Si on veut faire durer l'échange, qu'est ce qu'il faut faire ? L'envoyer sur l'autre oui et.. longue... et ? Sur lui et... Sur la hauteur ? Plutôt haute ok.
	10	T4	Ben voilà, pour un mauvais, c'est pas trop mal...
	11	T5	Ca donne quoi Nicolas ? C'est bon....
	12	T7	C'est à droite et à gauche Jérémy et là tu joues que du côté droit.
	13	T7	Voilà, gauche / droite.
	14	T7	Stop. Monsieur Antoine, c'est quoi le but du jeu ? Faire des échanges ok ? Et qu'est ce que tu fais ? Non non, tu fais exprès de les mettre en panique, va pas chercher des excuses ailleurs. Droite-gauche aller.
	15	T7	Voilà.
00 :16 :00	16	T7	Bien à droite, c'est toujours au milieu.
	17	T7	Monsieur Antoine, le but du jeu, c'est de mettre ton partenaire en difficulté ? Est-ce que quand ton volant est tendu, c'est facile ou dur pour lui ? Bof ? Et bien trouve la réponse.
	18	Classe	Quand on a fait droite / gauche, on fait avant / arrière.
	19	T5	Vous avez fait droite / gauche pour les trois joueurs ?
	20	T5	Non, non, là, c'est n'importe quoi. C'est trente échanges devant-derrrière. Si tu avais écouté au lieu de coser.
	21	T2	Monsieur Yvan, l'objectif, c'est de l'allumer ou de faire devant / derrière trente échanges ?
	22	T2	Bien à droite, bien à gauche. Fais les bouger...
	23	T1	Aller, devant / derrière.
	24	T1	Lui, il ne faut pas qu'il coure comme un lapin. Jouez sur lui.
	25	T1	Voilà, sur lui...
	26	T2	Le but, c'est pas de marquer des points. Devant / derrière.
	27	T2	Stop. Un devant ici, un derrière...
00 :19 :00	28	T2	Bien au fond...
	29	T2	Si tu veux envoyer un volant facile Pierre ? Il faut qu'il soit ? En cloche et ? Voilà...
	30	T2	Voilà
00 :21 :00	31	T2	Bien devant Julien.
			On arrête. On se rapproche....

Bilan : « Alors, on est avec moi, on est attentif. Mets toi en face, tu vas pas voir. Première question : quand vous avez joué avec deux partenaires à droite et à gauche, c'est quoi l'intérêt pour celui qui est seul ? (orienter le jeu) Ca veut dire quoi orienter le jeu ? (s'améliorer). Ca veut dire quoi améliorer ? Voilà, être capable d'envoyer une fois à droite et une fois à gauche. Arnaud, arrête s'il te plaît... Et quand on regarde la façon dont vous jouez, vous envoyez souvent le volant au milieu. Ce qui est intéressant, c'est de pouvoir jouer vraiment à droite et vraiment à gauche. Deuxième chose : quand on jouait devant / derrière, c'était quoi l'intérêt ? (faire courir) Non, pas faire courir, l'objectif, c'était faire trente échanges... Voilà, jeu court jeu long. Bon, messieurs, pendant les matchs, vous pouvez mettre en place déjà ces choses simples : gauche / droite ; devant / derrière ».

Séance 1 Tâche 2

Description. Matches par « poules » de trois. Auto et co évaluation des points forts / faibles.

Durée : 20 minutes

Consignes : « Le règlement : je dessine un terrain. Vous repérez ? Tracer noir... Cette ligne au fond, c'est uniquement pour le service en double, on ne s'y intéresse pas. Ensuite, vous jouez sur le terrain du double en largeur. On agrandit le terrain ; ça veut dire qu'on peut prendre plus de risque. Ensuite, la ligne du centre, c'est pour les services... Aujourd'hui, on l'enlève. Donc, le terrain est grand dès le service. Service de derrière la ligne à derrière la ligne n'importe où. On frappe le volant sous la ceinture. On n'a pas le droit de frapper plus haut que sa ceinture. D'accord ? Le match se fait en neuf points. Le premier à neuf a gagné. En tie break. Celui qui gagne sert. Tous les points comptent. Si je mets le volant directement au sol dans le camp adverse, ça vaut deux points. Je recommence : Match en neuf points. Tie break. Si le volant touche le sol sans qu'il soit touché, deux points. Si le volant touche le filet, ce qui compte, c'est ce qui se passe après. Aller, vous prenez une feuille pour trois. Vous vous classez de un à trois dans l'équipe et vous noterez vos points forts et vos points faibles. Une feuille, stylo, c'est parti ».

T1 à T7 (personne au T5)

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :28 :00	1	T3	Qu'est ce que fait celui qui ne joue pas ? Il note quoi ? E quoi ? Il arbitre, ensuite... Voilà, points forts points faibles.
	2	T2	Les joueurs qui ne jouent pas, ils font quoi ? Oui, ils observent les points forts et faibles et ? Il note le score oui... Et ? Arbitrer oui...
	3	T3	Que fait Maxens ? Il arbitre et ?... Oui.
	4	T5	Que fait Alexandre ? Arbitrer et ? Voilà, repérer les points forts et les points faibles.
	4	T5	Aller, Thomas, fou moi la pâtée à Romain et Romain, fou moi la pâtée à Thomas.
	5	T7	Temps mort. Il fait quoi l'arbitre ? Oui, et ? les points forts points faibles aller.
	6	T6	Temps mort. Qu'est qu'il fait Florent ? Les points forts points faibles ok, ensuite ? Qui compte les points ? Ok.
	6	T6	Si on revient à votre jeu, sur le point d'avant, comment on peut le qualifier ? Tu jouais sur lui ? Tu crois que tu fais devant / derrière ? (ça dépend). Ca dépend de quoi ? Là, vous jouez toujours l'un sur l'autre, donc, c'est difficile de le mettre en ? difficulté... Aller.
	7	T3	Alors, c'est qui l'arbitre ? Elle est dedans ou dehors ? Deux solutions : soit tu es sûr et c'est sûr, soit t'es pas sûr et c'est à remettre. Y'en a qu'un qui décide, c'est lui.
00 :35 :00	8	T3	Temps mort. On se rapproche. Tu as mis le service où ? A sa droite, mais plus précis... Près de lui ou loin ? C'est bon ou pas ? Ton service est loin de lui, donc tu le mets en difficulté, donc, c'est bien.
	8	T3	Ensuite, tu fais quoi ? Un smash et il va où le volant ? (filet). Pourquoi ? Tu le frappes où le volant par rapport au filet ? [E4 place on doigt au niveau du plan de frappe] Et donc ?... Tu smashes donc tu le rabats et ça va où ? Et oui, tu frappes trop bas par rapport au filet.
	9	T3	Question à dix francs. Pourquoi tu rates ton service ? (je l'ai mal fait). Mal fait oui mais la raison ? Qu'est ce qui te donne la Adressage du volant ? (le tamis). Oui donc si tu le place comme ça, ça va aller très haut, comme ça, ça va aller à l'horizontal.
	9	T3	Et comment tu sais si ton volant est toujours dans ta raquette au moment où tu le frappes ? C'est le hasard ? Tu es basketteur, comment tu fais pour viser et marquer ? (je saute) Tu sautes et ensuite ? Tu vises avec quoi ? Tes mains oui mais tu vises quoi ? (le carré). Le carré ok et comment tu sais qu'il est là ? (je le regarde !). Ben oui, tu le regardes, tu le vois. (donc, là, il faut que je regarde le volant dans la raquette). Voilà...
00 :38 :00	10	T2	Stop. Temps mort. Le service se fait où ? Quelle est la limite ? Quel est l'intérêt de se mettre au fond ? Tu te mets au fond, c'est le hasard ? (non). Bon, c'est qu'il y a un intérêt. C'es quoi ? (ben, après, on se fait loper). Oui, et là, tu libères quel espace en étant loin ? Devant donc...

			Et y'a pas une place sur le terrain qui permet d'être aussi loin de devant que derrière ? (ici). D'accord, on va voir.
	11	T2	Jean Jacques, tu as frappé une fois fort, il le renvoie ou non ? (oui). Oui. Tu renvoies une deuxième fois fort, il le renvoie ? (oui). Quand tu renvoies fort, tu le mets où Yvan ? (au fond). Donc, tu libères quel espace ? (devant). Devant, bon, qu'est ce qu'on a fait tout à l'heure comme échauffement ? Alternner ? (devant derrière). Voilà. Volontairement, tu mets Yvan au fond donc stratégiquement, c'est bien ou pas ? (c'est bien). C'est bien et donc la troisième fois, tu joues encore au fond. Essaie de jouer devant.
	12	T2	Et on revient à la question de tout à l'heure. Est-ce que c'est intéressant de servir au fond du court ? C'est à toi de voir Jean Jacques...
	13	T2	Ha, voilà, ça ressemble à du Badminton.
	14	T1	Alors, fini le tournoi ? (oui). Alors, vous remplissez vos points forts. Si vous avez rien à marquer, vous marquez rien. Q- Le smash, c'est une technique.
	15	T4	Vous avez marqué vos points forts et vos points faibles ? (on n'a pas de points forts). C'est possible ça... Non, pas possible. T'as que des points faibles ? Marquez ce que vous voulez. Si tu me dis que t'as aucun point fort, c'est ton choix. Q- Un point fort, c'est ce qui te permet de défendre ton terrain et attaquer le terrain adverse (un lob). C'est quoi un lob ? Tu emploies un terme technique, il faut savoir ce que ça veut dire. Non, ça c'est un amorti. Lob, c'est par-dessus sa tête, dans son dos.
	16	T3	Montrez moi votre feuille....
	17	T2	Alors, c'est qui le premier chez vous ?
	18	T3	Non, ça veut rien dire. C'est quoi « coup technique », c'est quoi « stratégie » ? (sur le côté). Bon, et bien marque le.
	19	T4	Alors... Ca donne quoi. Lob, ok... Quels services tu sais pas rattraper ? les longs, les courts...
	20	T1	Alors... Stratégie... Long. Ca veut dire quoi ?... Smash, point fort, ok. Vous avez pas de points faibles ? Ok.
00 :45 :00	21	T6	S'en est où les matchs ? Ok, marque.
	22	T7	C'est fini ? Vous remplissez votre feuille point fort / faibles.
	23	T7	Question à dix francs. Pourquoi tu rates ? (trop en confiance). D'accord, mais c'est pas suffisant. Au niveau technique, pourquoi tu rates le volant ? Non, il a raison de sauter... Est-ce que vous avez déjà vu un match de rugby ? Que fait le mec quand il tape la pénalité ? (il se concentre) Et après ? Qu'est ce qu'il fait de capital ? Qu'est ce qu'il regarde ? Le ballon. Et toi tu regardais où ? (Ailleurs). Donc, tu rates.

Séance 1 Tâche 3

Description : Matches par équipes.

Durée : 30 minutes

Consignes : « Le but, c'est de valoriser vos points forts et que vos points faibles soient le moins pénalisant pour vous. Donc, si moi, tout à l'heure, je joue contre Pierre, si je veux le battre, j'ai intérêt à faire quoi ? (jouer sur ses points faibles). Oui et pour jouer sur ses points faibles avec mes points forts, il faut que j'ai conscience de mes points forts et que je repère rapidement ses points faibles. On est d'accord. Et le badminton, c'est un jeu de stratégie et c'est ça que j'aimerais que vous appreniez... Donc, vous avez une feuille de match par équipe. Si vous n'êtes que deux, un des deux fait deux matchs. Matches en neuf points. Volant au sol compte double. Donc, on peut avoir des scores de type 10-7. Bon, on fait les points average de chaque match et le résultat final, c'est le résultat de l'équipe. C'est un classement par équipe. Sur le plan individuel, si vous gagnez un match avec plus de trois points, vous allez prendre un handicap moins un. Si vous perdez avec plus de trois points, vous prenez un handicap plus un. Ca veut dire que la semaine prochaine, si je suis handicap « moins trois » et que je joue contre un handicap « zéro », je lui donne trois point dès le début du match. D'accord ? Dernière chose que vous avez encore pas fait, c'est les intentions... Trouver les intentions qui vous animent

quand vous jouez... Si vous pouvez m'en marquer deux, c'est bien. Aller, une feuille par équipe. Aller.... »

Temps	Episode	Communications
00 :53 :00	1	Q- Là, tu fais un match et après, vous rencontrerez les autres équipes.
	2	Q- Jouez contre qui vous voulez, c'est parti.
	3	Qu'est ce qu'il y a Alexandre ? Les feuilles sont là bas.
	4	Q- Même règlement que tout à l'heure.
	5	Pourquoi il va par terre dans ton camp le volant ? (il est pas assez haut). Qu'est ce qui te donne la Adressage du volant ? C'est le plan de frappe... Alors, pourquoi il est parti par terre ? Quand tu frappes comme ça, il va où le volant [il place le tamis orienté vers le ciel] et là [tamis orienté au sol] ? Et toi, tu as fait quoi ? (vers le sol).Ok.
	6	Deux points. Temps mort. Tu as renvoyé où la première frappe ? (à gauche). Mais devant ou derrière ? (derrière). Et il fallait jouer où ? (court). Et toi, tu as fait quoi, tu as joué où ? (sur lui). Et oui...
	7	Et là ? Ok....
	8	Monsieur Jérémy, c'est quoi le but du jeu ? Marquer des points ok. Tout à l'heure le but c'était quoi ? (faire des échanges). Ok, trente échanges. Et là, tu as fait combien d'échanges ? (beaucoup) Oui. Tu envoyais où le volant ? (là) Non (là) Non. Chaque fois, il te déplace et toi tu renvois le volant où ? (sur lui). Le point positif, c'est que tu arrives à rattraper ses volants souvent. Mais, tu attends la faute. Tu ne le mets pas en danger....
	9	Non, c'est pas putain son nom, c'est Anthony.
	10	Ton service, tu l'as fait où ? On est d'accord, tu as pas fait attention. Il était où ton service ? (je sais pas). Et bien jeune homme, est ce que tu es dans du badminton là ?...
	11	Tu allais faire quoi ? (court). C'était bon ou non stratégiquement ? Oui c'es bon. Tu le bloques au fond et il y a rupture avec l'amorti donc, c'est bon.
01 :00 :00	11	Pourquoi tu rates ton coup ? Qu'est ce que tu regardes ? (l'adversaire). Et oui, il faut que tu regardes ta raquette. Stratégiquement, c'est bien, mais techniquement, c'est pas au point.
	12	Q- Oui, chaque match compte. Faites le troisième.
	13	Q- Là, tu prends handicap « plus un ». Plus tu es négatif, mieux c'est.
	14	Maxime, là tu manques le points : pourquoi ? Tu l'as mis en danger ou il a fait une erreur monumentale de frappe ? C'est un cadeau ton volant ou pas ? (c'est cadeau)..
	15	Romain, là, est ce qu c'est un volant difficile ? Non, pourquoi tu rates ? Qu'est ce que tu regardes quand tu frappes ? (la cible). Voilà. Tu as déjà vu une pénalité au rugby ? Quand le mec frappe, il regarde le ballon... Là, c'est pareil.
	16	Temps mort. Le but de l'exercice au début du cours ? Faire trente échanges. Et là (marquer). Et là tu fais quoi ? (des échanges). Et oui, tu lui donne sans arrêt l'occasion de marquer le point.
	16	Ils sont comment tes volants ? (en hauteur). Oui, un : en hauteur et deux ? (sur lui). Tu lui laisse le temps et il ne bouge pas.
01 :05 :00	16	C'est pas ton copain ton adversaire. Tu m'as mis que ton point fort c'était quoi ? Le lob, alors....
	17	Aller, jouez, jeu...
	18	Nicolas, tu viens de rater un volant. Pourquoi ? (je suis étourdi). Ca veut dire quoi ? Qu'est ce qu'il faut faire pour ne plus être étourdi ? (je suis pas concentré). Il pour être concentré il faut faire quoi ? (bien regarder). Quoi ? (le volant). A quel moment ? Quand tu frappes tu regardes où ? (où je vais l'envoyer). Oui, et là, il y a souci. Il faut regarder le volant au contact de la raquette.
	19	Tu regardais quoi là ? Aller, continu.
01 :08 :00	20	Tu es sûr de regarder le volant ? (vous me stressiez). J'espère bien que je te stress. J'ai toujours inquiété les élèves... Aller, au moment où tu frappes, tu regardes là bas...
	21	Ets ce que c'est bien joué ? (je sais pas). Tu sais pas, et bien, c'est grave.
	21	On remonte le temps. Ton adversaire était là... Tu as fait quoi ? C'est bien joué ? (bah oui). Et ben oui c'est bien joué (je croyais que...). Alors, si je te pose une question, c'est que c'est nul ! Tu as joué long à gauche, c'est ce qu'il fallait faire.
	22	Son point faible, c'est quoi ? La mobilité latérale, et oui...

	23	On a dit que son point faible, c'est la mobilité latérale et toi tu fis devant-derrrière, devant-derrrière.
	24	Vous cherchez une équipe ? Il faut attendre... Entraînez vous.
	25	Vous devez rencontrer toutes les équipes.
01 :10 :00	26	Jérémy, temps mort. Qu'est ce qu'on a dit tout à l'heure ? (je lui renvoi dessus...). Voilà.
	27	Là, tu joues sur lui...
	28	Ton volant était lent ou rapide ? (rapide)... Et tu l'envoies où ? (revers). Ca veut dire qu'un volant fort côté revers, ça le met en difficulté. (chaud).
	29	Quoi « chaud ». Tu es nageur... Quand tu veux faire un chronomètre, tu pars avec tes bouées et ton canard ? Bon...
	30	Là, tu joues près de lui ou loin ? (loin). Et ça marche...
	31	C'est quoi ton point fort ? (la vitesse). Oui, la vitesse et le fait de renvoyer beaucoup de volant... Mais les volants, tu les renvoies où ? (sur lui). Et oui. C'est : « je t'en donne, je t'en donne ». Il faut essayer de jouer où ? (sur les côtés). Par exemple (j'avais compris). C'est évident que tu comprends. Maintenant, il faut le faire.
	32	Bon, il paraît que tu gagnes tout... Vous devez jouer contre qui... Aller.
01 :15 :00	33	Le but que tu as défini tout à l'heure, c'est ? (jouer sur les côtés). Et quand tu es en difficulté, tu joues où ? (sur lui).
	34	Vous en êtes où ? Julien ? Tu prends des roustes ? (je suis nul).
	34	Il a commencé le hand, il était nul, il a commencé le rugby, il était nul et à la fin, j'ai l'impression que c'était pas si nul que ça. J'ai l'impression que tu es nul mais que tu progresses pas mal... Non ? C'est magnifique. Aller, on enchaîne...
	35	Q- oui, c'est bon
01 :17 :00	36	Tu prends des roustes ? (oui) Et pourquoi ? (je m'énerve). Et t'énerver, c'est dans tes gènes ? C'est définitif ? (non mais...). Mais quoi non ? Aller...
	37	Ha, est ce que stratégiquement, c'est bien ? (oui). Tu le maintien au fond et ensuite tu joues court, donc, stratégiquement, c'est bien. Maintenant, il manque quoi ? Le geste technique pour être efficace (il faut faire comme ça ?). On s'en fou, fais comme tu peux, mais stratégiquement, c'est très bien.
	37	Pour un nul Romain... Voilà....
	38	Et en plus, nul il connaît les limites du terrain pour pas toucher le volant quand il sort. Donc, c'est un nul qui commence à être meilleur.
	39	C'est pas parce que Romain est nul qu'il faut le mettre dans une situation facilitante... Tu l'envoies où le volant ? A chaque fois ? (au fond et après... devant)... Bon, d'accord...
	40	Pour un nul, qu'est ce que tu peux faire de plus ? Tu joues à droite puis à gauche donc stratégiquement, c'est bon. Oui ou non ?
	40	Oui, bon, mais ton volant, il est comment ? (long). Non (moyen). Non, c'est pas ce que j'attends... (trop haut). Oui, donc, ça veut dire quoi pour l'adversaire ? (il a le temps) Ok, aller....
	41	Vous essayer messieurs de ma marquer vos intentions (gagner). C'est pas suffisant. (bien jouer). Ca veut rien dire. Bien jouer pour toi, ça veut pas dire bien jouer pour un autre. (faire souffrir l'adversaire). Ca veut dire quoi ? (faire courir). C'est une intention.
01 :20 :00	42	Pourquoi ton volant est monté sans avancer ? Qu'est ce qui donne la trajectoire au volant ? (le tamis). Oui, le plan de frappe. L'important, c'est l'orientation du plan de frappe.
	42	Et puis ? Regarder le volant dans la raquette...
	43	Vous avez fait tous les matchs ? Après, il faut remplir els intentions. Qu'est ce que vous avez dans la tête avant de jouer...
	44	On finit les matchs et vous me rendez les feuilles avec les intentions.
	45	Pourquoi tu joues sur lui ? (je sais pas).
	45	Tu sais pas. Tu devrais savoir...
	46	Quand vous avez fini, vous me ramenez les feuilles et les raquettes...

Bilan : « Messieurs... Je peux causer ? J'attends... Thomas, j'attends... C'est bon ? Première chose, on prend trop de temps à attendre qu'on m'écoute. Deuxième chose, on commence à voir des choses intéressantes, des joueurs qui commencent à faire naviguer l'adversaire. Certains commencent à

construire des stratégies devant/derrière et gauche/droite. Certains joueurs utilisent des coups spécifiques pour mettre en danger l'adversaire. Donc, ça, c'est positif... Avant de partir, vous me marquez au moins une ou deux intentions et après, vous pouvez aller vous changer. »

5.1.1.2. Séance n°2

Séance 2 tâche 1

Description : Reprise de la tâche 1 séance 1. mais les frappes sont imposées (seulement dégagé bas, puis seulement dégagé haut et enfin seulement revers).

Durée : 15 minutes.

Consignes : « La semaine dernière, on faisait trente échanges droite/gauche puis devant/derrière. Et là, l'objectif, c'était d'alterner des trajectoires. On fait la même chose sauf qu'on va rendre les choses un peu plus difficiles. J'impose maintenant les frappes. Trente frappes... Tu veux quatre heures de colles ? Si tu le cherches, tu vas le trouver... J'impose pour les trois joueurs des dégagés bas. Ensuite, on fait trente, que dégagé haut et ensuite, uniquement revers pour les trois. C'est-à-dire que en plus de la Adressage et de la forme des trajectoires, il va falloir créer des trajectoires pour que le copain puisse frapper avec la bonne frappe. Je vous rappelle que tout ça, c'est de la coopération, ok messieurs ? C'est parti. Vous (deux élèves dispensés) êtes les conseillés techniques de vos deux copains durant toute la séance. »

Terrain 1 à 6.

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :03 :00	1	T2	Vous avez commencé quoi ? Que dégagé bas... Aller, une fois à droite, une fois à gauche.
	2	T2	Que dégagé bas !
	3	T1	Que dégagé haut ou dégagé bas ? Il faut choisir... Dégagé haut. Aller
	4	T1	Stop. C'est pas un dégagé haut. Un dégagé haut, c'est quand on frappe en haut.
	5	T4	Que dégagé bas... Non, stop. Là, tu as fait un revers (revers, c'est quoi ?) Le revers, c'est côté opposé.
	6	T5	Fais naviguer à droite et à gauche.
	7	T6	Que dégagé bas... A droite, à gauche.
	8	T6	Non, que dégagé bas.
	9	T3	A droite, à gauche, voilà.
	10	T3	Voilà, c'est bon.
	11	T1	Arrête. Il faut en faire trente correctement.
00 :07 :00	11	T1	Vous faites n'importe quoi les gars.
	12	T4	Vous faites quoi là ? Il faut tous faire pareil. C'est de la coopération (on n'y arrive pas).
	12	T4	Pourquoi t'y arrives pas ? Quand ton volant est à gauche (c'est revers). Et alors, il faut faire quoi ? Se déplacer le plus tôt possible (je les loupe tout le temps, j'ai du strabisme).
	12	T4	Rien à voir. Quand tu frappes le volant, il faut regarder quoi ? (le volant). Et quoi ? (la raquette) et quoi ? Le moment où ton volant touche la raquette et non pas l'endroit où tu l'envoies.
	13	T5	A droite, à gauche, aller.
	14	T5	Voilà, joue bien sur les extrêmes.
	15	T5	Vous faites dégagé haut ou dégagé bas ? (dégagé haut). On dirait pas. Que dégagé haut.
	16	T3	Le mumuse est fini ? Allers, revers.
00 :09 :00	16	T3	C'est surtout toi qui va mal aujourd'hui, la raquette, c'est une excuse. Aller.
	17	T3	Voilà, on est sur dégagé haut... Oui...
	18	T6	On est sur revers ? Stop, le revers se fait comment ? Il faut te mettre de profil pour être à l'aise. Voilà. Aller.
	19	T6	Revers, revers, voilà.
	20	T6	Venez voir. Si on veut renvoyer un volant tendu, il faut que le plan de la

			raquette soit comment ? (perpendiculaire au volant). Et quand tu le mets comme ça [E4 oriente le tamis vers le sol], ça va pas. Mets bien ton tamis perpendiculaire.
	21	Classe	On essaie revers.
	22	T1	C'est dramatique, vous faites chacun ce que vous voulez.
	23	T1	Le revers, il est où ?
	24	T1	Pourquoi tu fais revers à deux mains ? C'est utile ? Je sais pas.
	25	T1	Revers, revers, à droite, à gauche, voilà.
	26	T1	Quand on veut frapper un revers, il faut se mettre de profil, ok ?
	26	T1	Deuxième chose, le tamis, il est orienté où ? Parce que si tu frappes comme ça, ton volant, il va sur le terrain d'à côté.
	27	T1	Voilà, c'est un cadeau qu'il faut faire Jean Jacques.
	28	T4	Comment tu tiens ta raquette. Essaie comme ça, comme un marteau. Tu fais ça ? J'avais pas vu. C'est parti.
	29	T1	Voilà, tu es de profil
	29	T1	Et tu regardes le volant.
	30	T1	Voilà, bien.
	31	T1	Et bien voilà.
	32	T1	Devant/derrière.
	33	T1	De profil...
	34	T2	Vous êtes devant/derrière ? et vous frappez ? Ok...
	35	T3	De profil Pierre, de profil le revers.
	36	T3	Voilà.
00 :15 :00	37	T3	Venez. Quand on veut frapper en revers, il faut se mettre de profil le plus tôt possible. Aller
	38	T3	Mets toi bien de profil.
	39	T3	De profil Pierre. Bouge, voilà.
	40	T3	On se met de profil le plus tôt possible. Et au moment de la frappe, il faut que le plan de frappe soit en Adressage de Kévin sinon le volant par à gauche ou à droite.
			On arrête, on se rapproche du tableau.

Bilan : « Bon on est attentif... Mettez vous face au tableau. On se met en face. J'ai dit que ces deux exercices, c'était pour terminer l'échauffement et commencer l'entraînement en coopération. La contrainte, c'était une seule frappe. Sauf que les contraintes et vous, c'est difficile à gérer. On prend le volant comme ça vient... Et non pas : on crée les conditions pour ne faire que dégagé haut, que dégagé bas etc... Alors, c'est vrai qu'en match, on prend le volant comme il vient. Mais ça, ça permet de travailler les coups techniques comme le revers. C'est ça l'intérêt. »

Séance 2 Tâche 2.

Description : Matches avec mise en place de stratégies explicites.

Durée : 16 minutes.

Consignes : « On continu. Par équipe, vous allez choisir de travailler deux stratégies au choix. Deux travaillent les stratégies lors de matchs. Le troisième conseille et aide, y compris les deux dispensés. L'objectif c'est que tout à l'heure, en match, ça vous aide. Le choix de stratégies, il est entre [fiche au tableau] :

- Je joue à droite et à gauche. Je balade mon adversaire. Premier type de stratégie.
- Deuxième type de stratégie, je joue devant derrière devant derrière. Et si possible, « derrière » c'est dans le couloir du fond. Et devant, c'est une zone très proche du filet...
- Autre stratégie : On joue aux quatre coins et on fait encore plus courir l'adversaire.
- Autre type de stratégie : continuité – rupture. Exemple : je joue au fond, je joue au fond, je fixe l'adversaire au fond, c'est la continuité. Et la rupture, c'est : je joue devant. C'est un exemple.
- Autre stratégie : contre-pied. Je joue devant, au fond, devant, au fond et encore au fond. Je l'habitué à naviguer d'une certaine façon et je le prends à contre-pied.
- Déplacement en ligne brisée : Si je joue au fond à droite, je peux jouer près à gauche. Mais

l'adversaire va se déplacer en ligne droite. Si il se replace, je peux jouer devant à droite parce que ça l'oblige à changer de Adressage. Ca fait une ligne brisée. Ca fait des déplacements plus durs.

- Autre exemple : je libère une zone. J'ai décidé, parce que je suis très bon en amorti de jouer n'importe où ailleurs. Et quand l'adversaire est loin, je pose mon amorti. D'accord ? C'est un amorti, ça peut être un lob.
- Jouer sur le point faible de l'adversaire. On sait qu'un paquet de joueurs sont en difficulté en revers...
- Dernier exemple : masquer ses coups. Je fais semblant de faire un smash et au dernier moment, je fais un amorti. Ou je commence à faire croire à un amorti et au dernier moment, je fais un lob grâce à une accélération du poignet. D'accord ?

Donc, voici les stratégies possibles qui sont combinables. Dans chaque équipe, vous me travaillez des stratégies de façon explicite... »

T1 à T6

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :25 :00	1	T5	Vous avez choisi quoi ? (masquer les coups). Aller.
	2	T4	Vous avez choisi quoi ? Aller...
	3	T4	Droite, gauche, ok...
	4	T4	On s'entraîne, droite gauche ou continuité/rupture.
	5	T4	C'est quoi ton choix là ? (jouer long). Alors, joue vraiment long.
	6	T1	Alors, c'est quoi la stratégie ? (droite/gauche). Et toi ? (long/court).
	7	T1	Quand tu as joué long, tu as joué long ? Comment tu vois si tu as joué loin ? Il était au fond ? (non). Donc, c'est que t'as pas joué assez loin.
	8	T1	Deuxième chose, quand tu as joué devant après. Si il ne l'avait pas touché, le volant serait tombé où ? (ici). C'est court ? (oui). Pourquoi il a eu le temps de le rattraper ? C'était trop haut. En plus de la zone avant, il faut que tu fasses une trajectoire qui ne soit pas haute.
	9	T1	Voilà, plus loin encore.
	10	T1	Toi, tu fais droite/gauche et devant/derrière à ce que je vois. (je fais pas exprès).
	10	T1	Et bien il faut le faire exprès.
	11	T1	C'est bien.
	12	T1	Le volant, tu le renvois souvent où ? (sur lui).
	12	T1	Essaie de mettre en place ta stratégie.
	13	T2	C'est quoi ta stratégie ? Masquer et continuité rupture. T'as masqué là ? Je te pose la question (oui).
	14	T3	C'est quoi vos stratégies ? (rupture). Et tu joues où le premier coup ? (Au fond).
	14	T3	Comment tu l'envoies au fond ? (je frappe fort et haut). C'est un parachute le volant, si tu frappes trop haut, il retombe sur le terrain.
	15	T3	Aller, au fond
	16	T3	Tu l'as mis en difficulté ? (non).
	17	T3	Est-ce que c'est bien un droite/gauche ? (non). Ca doit être encore plus à droite et plus à gauche.
	18	T3	C'est quoi ta stratégie ? (au fond et court). C'était au fond ? (non). Bon...
	19	T3	Est-ce que c'est au fond ? Qu'est ce qu'on fait pour jouer au fond ? (frapper fort). Je t'ai déjà foutu une tarte ? Elle va te faire plus mal si je te fais ça [petite amplitude] ou ça [forte amplitude] ? Aller...
00 :34 :00	20	T5	Qu'est ce qui t'arrive ? C'est l'émotion parce que tu es filmé ? Tu as la tête qui tourne ? Si ça va pas, il faut t'arrêter. Les deux dispensés, vous l'emmenez à l'infirmerie.
	21	T4	C'est quoi la stratégie mise en place ? (continuité/rupture).
	22	T4	Elle est où la rupture ? Vous avez tendance à jouer l'un sur l'autre.
	23	T4	Voilà, là c'est bon. Essaie de jouer encore plus loin de lui.
	24	T6	C'est quoi ta stratégie ? (coup masqué). Et toi ? (les quatre coins).
	25	T6	Il est où Arnaud ? (derrière). Il aurait fallu jouer où ? (devant, mais

			comme je vous ai dit ma stratégie, il aurait dû s'avancer et...). Ce que tu dis c'est intéressant, mais est ce qu'il s'était avancé ? Ce qui serait intéressant, c'est de jouer effectivement en fonction de ce que fait Arnaud.
	26	T6	Ca c'est bien
	27	T6	Voilà...
	28	T6	Quand tu frappes le volant, il faut pas que tu regardes où tu l'envoies, il faut que tu regardes l'intersection volant raquette.
	29	T1	Sur trois coups que tu viens de faire Jean Jacques, tu en as envoyé combien sur Yan ? (trois). Oui.
00 :40 :00			On arrête, on se rapproche.

Bilan : « Aller, vous... C'est bon, je peux coser ? Vous avez travaillé deux stratégies au moins. On était en coopération : on était en train d'essayer de développer une façon efficace de gagner des matchs. Ce qui est intéressant, c'est que des stratégies commencent à apparaître de façon significative dans votre jeu. Par contre, on voit encore beaucoup de volant renvoyés sur l'adversaire. Quand on joue long, c'est souvent pas assez long. Donc, on ne met pas l'adversaire en difficulté... »

Séance 2 Tâche 3.

Description : Matches. Un premier set a pour fonction de tester l'adversaire (il ne compte pas). Le deuxième set compte. Les matchs se font entre joueurs de la même équipe.

Durée : 35 minutes.

Consignes : « Vous allez reprendre vos feuilles en essayant à nouveau... Tu peux te taire... Y'a un moment donné où vous gonflez les gens... Vous allez soit conserver vos points forts soit en mettre d'autres... Vous faites un match contre vos adversaires sans handicap. Comme aujourd'hui on est à fond sur les stratégies, comme c'est ça que je regarde et que c'est ça qui sera évalué, et c'est ça que je veux voir. On va faire la chose suivante. Lors d'un premier set en neuf points, vous allez essayer de mettre en place vos stratégies, de tester l'adversaire. Vous le testez. C'est un set pour tester. C'est pas un set pour le classement. Je vais essayer de trouver ses points faibles, de tenter des trucs. Et ce premier set, que je le perde ou que je le gagne, je m'en fou. J'ai tenté des trucs. Ok ? Le deuxième set, c'est celui qui compte... Donc, vous me classez les joueurs de l'équipe de un à trois pour aujourd'hui. Vous remplissez les points forts/faibles et vous essayez de m'affiner vos intentions. On attaque, c'est parti. »

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :48 :00	1	T1	Aller, tu conseilles, ils ont peut-être besoin.
	2	T1	Q- Oui, même règlement que la semaine dernière.
	3	T1	Qu'est ce que tu testes ? Aller...
	4	T1	Qu'est ce que tu testes ? Quel est son point faible ? (il est lent). Où il n'est pas à l'aise du tout ? Il a mis le volant dehors en frappant comment ? Sur quel type de frappe ? (coup droit). Non, revers...
	5	T1	Q- Le service, c'est en dessous de la ceinture.
	6	T4	Qu'est ce que tu testes ? Tu joues où ? (derrière). Parce que tu penses qu'il est pas très bon derrière. Bon, essaie ça.
	7	T5	Qu'est ce que tu testes ? (droite gauche).
	8	T5	Temps mort. Tu le mets au fond puis devant. C'est bien, mais essaie de voir pourquoi il te le renvoie à tous les coups.
	9	T5	C'est bien ça.
	10	T5	Temps mort. Tu joues au fond et devant et après, tu fais un smash. Et quand tu smashes, tu smashes où ? (sur lui). Oui, donc, si je regarde, tu joues dans une bande de deux mètres de terrain. Tu le mets pas trop en difficulté là.
	11	T2	Tu testes quoi là ? (je l'empêche de faire continuité rupture). Oui mais toi (je fais des revers).
	11	T2	Le but, c'est d'essayer des trucs pour voir ce qui le gêne, donc, là, tu fais quoi ? (je joue sur les côtés).

	11	T2	Alors, pourquoi tu joues sur lui ? (je joue pas sur lui). Ha bon ? Tu as fait quatre frappes sur lui et la dernière sur le revers et il l'a loupé. Ca veut dire quoi ?
	12	T1	Quand tu t'énerves Jean Jacques, tu donnes un coup de boule contre le mur... Viens voir, t'énerves pas.
	12	T1	Tu le fais courir mais pour conclure tu joues où ? (j'en sais rien).
	12	T1	Mon gars, tant que tu peux pas analyser, jamais tu vas pouvoir évoluer.
	12	T1	Tu le balades, et pour conclure, c'est lui qui marque le point. Pourquoi ? Parce que tu joues sur lui mon gars. He oui mon gars...
	13	T3	C'est le match test ? (non).
	14	T3	Non non, c'est de derrière la ligne à derrière la ligne.
	15	T3	(ça c'est mauvais). Pourquoi ? (je me déplace pas assez vite). Et quoi d'autre ? Tu regardes où tu vas l'envoyer...
	16	T3	Temps mort. Le service, tu l'as envoyé où ? (sur lui). Alors que tu as tout le terrain. Alors, il est pas trop en difficulté Julien.
	17	T3	Voilà.
	18	T3	Bien, temps mort. Quand tu renvoies le volant, tu veux l'envoyer où ? (au fond). Concrètement, il va où ? Sur lui. Donc, soit tu arrives à l'envoyer au fond soit il faut faire autre chose.
	18	T3	C'est quoi son point faible ? (le revers). Donc, cherche son point faible...
01 :00 :00	19	T3	Et là, tu as joué sur son revers ? (non)...
	20	T5	Ca donne quoi ?
	21	T5	Stop. Temps mort. Tu viens de faire un service. Le but du service, c'est quoi ? (faire courir). Mettre en danger l'adversaire. Et toi, tu joues où ? (sur lui). Et les stratégies ? Les conseillers, vous êtes où ?
01 :02 :00	22	T3	Vous m'affinez les points faibles et forts, les intentions... « renforcer mon ego et ma fierté », c'est pas une intention (c'est pour rire). J'ai bien compris mais il va falloir mettre autre chose. « Faire du mieux », ça veut dire quoi ? Aller...
	23	T1	Jean Jacques, t'as joué où ? (sur lui). Soit c'est volontaire et tu penses que ça le met en danger, soit c'est pas volontaire et là, il y a souci.
	24	Classe	Quand vous avez fini, vous venez me voir.

Séance 2 Tâche 4.

Description : idem tâche 3 mais dans le cadre de matchs par équipes.

Durée : 15 minutes.

Consignes. Aucune.

Temps	Episode	Adressage	Communications
01 :09 :00	1		Bien joué.
	2		Jean Jacques, applique toi au lieu de rouspéter.
	3		Quand tu joues pas sur lui, quand tu regardes le jeu, quand tu t'énerves pas, tu es d'une efficacité redoutable. Quand tu t'énerves, tu vaux pas une crêpe. Alors, mon gars, à toi de choisir.
	4		Tiens, Jean Jacques fait marcher ses neurones. C'est nouveau ça...
	5		Non Maxime, c'es match test, c'est pas match amical.
	6		Nicolas et Romain, j'aimerais que vous soyez de vrai coach, de vrai entraîneurs...
	7		Alors, tu as gagné ? Malgré le handicap (-6 c'est trop). Ca te demande quoi ? De commencer frisouille ? Et non...
01 :12 :00	8		Il n'était pas là la semaine dernière, donc handicap zéro.
	9		Handicap « moins quatre », ça veut dire quoi ? Que tu es bon ok. Et pourquoi tu vas tout perdre, tu dois faire quoi ? Les petits gars de l'O.M contre Paris, ils y sont allé comme ça frisouille ? Alors, c'est bien beau de dire « aller l'O.M » mais après, il faut assurer. Aller, ça veut dire qu'il faut vraiment tester et pendant le match, jouer vraiment stratégique. Donc efficace et ne pas dire « houai, je suis handicap « moins quatre ».

	10		Tu test quoi là ? (la force). Tu teste « j'envoie fort sur sa tête ». Soit ça marche et c'est bon mais je suis pas sûr.
	11		Q- Oui, le deux contre le deux.
	12		Q- Tu es « moins trois ». Si je suis « zéro », je pars avec trois points d'avance. Si je suis « plus deux », je pars avec cinq points.
	13		Viens voir Jean Jacques... Alors, pourquoi il a perdu ? Fait une analyse...
	13		Et oui Jean Jacques, mettre une pâtée au x pas bons tu aimes mais...
	14		Tu as fais quoi
	15		Vous jouez contre Antoine
	16		C'est qui le partenaire d'Arnaud ? Thomas ! Qu'est ce que tu peux faire quand Arnaud joue ?... Il faut l'aider. Regarde comme il joue...
	17		Ha ! quand Arnaud joue pas sur Kévin, ça joue pas trop mal.
	18		Tu as qu'à perdre tes matchs, tu auras moins de handicap
	19		Bien joué.
	20	Classe	On finit et on arrête...
	21		Et oui, dès qu'on te met en difficulté, tu dis que tu es nul. (je pars avec 0-7). Et oui, parce que Antoine est bien moins bon que toi. Ca veut dire que quand chaque point à une valeur, tu es pas capable de le faire. C'est ce qu'il faut apprendre.
01 :22 :00	21		Comment il t'a mis en difficulté ? (au service). Et toi ? (je sais pas). Et oui, quand tu sauras, tu perdras plus. Donc, stratégies...

Bilan : « On est attentif. La question, c'est : est ce que vous avez testé et après, en match, vous avez essayé de mettre en place les stratégies. Et l'évaluation, elle portera que là-dessus. Je dois être capable de repérer les points faibles de l'adversaire et de dire : voilà, je vais marquer le point comme ça. Et si votre stratégie change en cours de match, c'est possible. Parmi vous, il y a beaucoup de joueurs qui, quand ils mettent en place des stratégies sont d'une efficacité redoutable. Mon Jean Jacques... Et quand ils s'énervent, ils jouent sur l'adversaire. Moralité, ils perdent... Jeu de stratégie. C'est pas un sport de mule... Comme le foot... Aller... »

5.1.1.3. Séance n°3

Séance 3 Tâche 1

Description : Construire une routine.

Durée : 25 minutes

Consignes 1 : « Messieurs, regardez... Voilà ce que c'est qu'une raquette abîmée. Le premier que je vois taper la raquette, c'est trente six euros. On est sur de l'entraînement en coopération avec le partenaire. Arrête Jean Jacques. A trois en coopération, vous allez essayer de construire une routine. Une routine, c'est quelque chose qu'on construit en coopération à deux ou à trois. Chaque joueur doit faire toujours la même frappe, renvoyer le volant dans la même Adressage, et toujours avec la même trajectoire. Une routine, ça doit durer au moins dix échanges sans perdre le volant. Quand vous avez choisi votre frappe, votre trajectoire et votre Adressage, c'est pour chaque frappe. On utilisera les routines les plus intéressantes pour travailler la semaine prochaine ».

Consignes 2 (après 15 minutes) : « On se rapproche. Le fait d'imposer toujours la même frappe, a même trajectoire, la même Adressage, ça vous oblige à faire quoi ? Maxime. Non Jean Jacques... Je crois que certains veulent vraiment des heures de colle. Vous voulez savoir si je suis capable de jouer aux flics ? Si c'est ça que vous voulez, je peux faire. Ca m'emmerde de devenir aussi stupide que vous. Donc, je continue, si on fait des erreurs, c'est normal. Justement, qu'est qu'il y a à apprendre ? Regarder son partenaire... Quoi ? Sa position... La position de son corps et quoi ? Quoi la raquette ? Voilà, le plan de frappe. Si vous êtes capable d'observer l'orientation des appuis, le plan de frappe et l'amplitude du geste, ça vous donne très tôt des idées sur la trajectoire qui va partir. C'est ça l'anticipation, c'est ça avoir le temps de réagir. On continue, on change les frappes, les Adressages, les trajectoires. C'est parti. »

T1 à T6

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :01 :00	1		Romain, je t'ai mis avec Nicolas et Florent.
	2		Vous vous mettez sur demi terrain tous les deux.
	3		Romain, t'es d'accord pour changer avec Arnaud ? Ok.
	4		Vous là, eux ici. Aller. He bien, tu joues pas Arnaud, c'est ton problème.
	5	T6	Venez tous les trois. Comment tu frappes toi ? Ca s'appelle ? Un dégagé haut. Et toi ? (Ca dépend). Non, ça dépend pas. Tu choisis une frappe. Revers, bon, et quelle Adressage ? Long ou court ? Tu choisis, aller.
	6	T5	Stop, rapprochez vous. Tu as choisi quel coup ? Et toi ? C'est long ou court ? Thomas ? Donc, dégagé haut long, dégagé bas court.
	7	T4	Tu as choisi quoi comme frappe Antoine ? Et toi... C'est parti. Que ces frappes là.
	8	T4	C'est court ça ?
	9	T4	C'est un revers ça ?
	10	T1	Qu'est ce que vous avez choisi comme frappe ? Smash. Toi aussi ? C'est jouable ? Non. Donc ? Smash dégagé bas. Essayez cette routine sur dix échanges.
00 :09 :00	11	T1	C'est pas un smash. Smash, c'est descendant.
	12	T2	On se rapproche. Qu'est ce que tu fais comme frappe ? (dégagé haut). Et toi ? (dégagé haut). Trajectoire devant ou au fond ? C'est parti.
	13	T3	Tu fais quoi comme frappe ? Dégagé haut ok. Et toi ? (dégagé haut au milieu). Aller, que ça.
	14	T3	C'était devant ça ?
	15	T3	C'est pas revers que tu dois faire, c'est dégagé haut.
	16	T3	C'est ton problème, il faut faire que ça.
00 :14 :00	17	T6	C'est quoi ça ? Tu fais smash ? [l'élève explique ses difficultés]. Et alors... Tu es obligé de te déplacer et alors ?
			CONSIGNES 2
00 :18 :00	18	T4	Tu es sur quoi là ? Revers... Quand tu veux viser Pierre, il faut que ta raquette termine vers ? (Pierre). Voilà.
	19	T5	Quand tu frappes ton volant, il faut que tu regardes quoi ? (l'adversaire). Non (la raquette). Non. (le volant) Non. IL faut regarder le contact raquette/volant. Et en vision périphérique, tu vois ton adversaire.
	20	T5	Voilà, Ok.
	20	T5	C'est un volant qui est allé où ? (au fond). Tu l'as vu quand ? (au dernier moment). Il est de face, il prend de l'amplitude, il frappe le volant par-dessous, ça veut dire...
	21	T6	Il faut se placer.
	22	T2	Tu as choisi quoi Emilien ? Revers ? Alors, mets toi plus vite en position de revers.
	23	T2	Voilà.
	24	T2	Voilà, revers.
00 :22 :00	25	T2	Le revers se frappe comment ? (sur le côté). De profil. Quand tu es de face, ton corps te gêne pour armer alors que de profil, c'est mieux. Tu sais que tu frappes en revers donc la première chose, c'est de te placer en te tournant.
	26	T3	Tu frappes quoi ? (Revers). Le revers se fait comment ? (de côté). De profil. Vas y, anticipe sur la position.
	27	T3	Aller, de profil.
	28	T3	Tu es de profil ?
00 :24 :00	29	T3	Temps mort. Tu as changé de coup ! Alors...
			C'est bon, on se rapproche...

Bilan : « On est attentif... L'intérêt, c'est de petit à petit construire des routines seuls... Ce qui est intéressant, c'est de se dire : ça je sais faire et je le valorise ou : je suis en difficulté et je veux travailler ce coup dans un contexte de coopération avec les copains... »

Séance 3. Tâche 2.

Description : Travail technique de coups.

Durée : 20 minutes.

Consignes : « Maintenant, vous allez choisir, en fonction de vos points forts/faibles, parmi trois frappes. Vous travaillez une frappe dans l'équipe et une deuxième éventuellement dans un deuxième temps. Aujourd'hui, je vous propose trois frappes.

- Le smash. Le smash, c'est rien d'autre qu'une frappe où la trajectoire est orientée vers le bas (il dessine une flèche). Tant que c'est pas ça, c'est pas un smash. L'exercice, c'est le suivant. Un seul travaille. Les deux autres prennent dix volants chacun. Ils envoient des volants faciles. L'autre smashe entre l'élastique et le filet. On ne renvoie aucun volant. On distribue l'un après l'autre.
- Deuxième travail : l'amorti. Pareil, on envoie des volants faciles. Le volant doit aussi passer entre l'élastique et le filet. Un amorti, c'est un volant qu'on envoie rasant et qui retombe à moins d'un mètre. Ca (il dessine une trajectoire haute qui retombe proche du filet), c'est pas un amorti.
- Troisième : service court. C'est comme un amorti. Plus c'est rasant et plus c'est près de la ligne de service, mieux c'est. C'est parti. »

T1 à T6

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :31 :00	1	T6	Il faut dix volants par envoyeur !
	1	T6	Alors, tu vas travailler quoi ? (amorti). Et là tu viens de me faire ? (un revers).
	2	T5	Envoyez plus haut, plus facile.
	3	T5	Arnaud, les trajectoires sont descendantes donc c'est des smashes. Maintenant, essaie d'envoyer dans des Adressages autres que devant toi.
	4	T4	Antoine, quand tu vas devenir mature ? Ils sont où tes dix volants ? Va prendre dix volants.
	4	T4	Demande des volants qui sont ? (haut). Haut.
	5	T1	On se rapproche. C'est un smash ? (oui) Pourquoi ? (trajectoire vers le bas). Et il est fort ? (oui). Dans quelles Adressages ? (sur les côtés). Comment tu peux créer de l'incertitude ?...
	6	T1	Tu frappes où le volant ? Et donc, si tu le rabats, il va aller dans le filet. Normal. Il faut frapper où ? (là). Ok.
	7	T1'	Tu travailles quoi ? (amorti)
	8	T1'	Pas trop mal
	9	T1'	Non, pas du tout
	10	T1'	Pas du tout
	11	T1'	Pas du tout
	12	T1'	Pas du tout
	13	T1'	Appliquez vous
	14	T1'	Mieux
	14	T1'	Dolan, il faut viser ici
	15	T2	Tu travaille quoi ? (l'amorti)
	16	T2	Oui
	17	T2	Doucement
	18	T2	Temps mort. Tu frappes le volant trop derrière.
	19	T2	Trop haut
	20	T2	Mieux, regarde le volant.
	21	T2	Trop haut
	22	T2	Trop bas

	23	T2	C'est bien, tu es sur les extrêmes.
	24	T2	Oui !
	25	T2	Trop haut
	26	T2	Trop haut.
	27	T2	Temps mort. Il faut essayer des choses que tu fais pas d'habitude. Si tu fais que répéter ce que tu sais faire, tu vas pas progresser... Il faut mettre le volant ici. Qu'est ce que tu fais dans l'orientation du plan de frappe, qu'est ce que tu fais dans le regard, dans la posture. Essaie des trucs pour trouver ce qui marche.
	28	T3	Donnez lui des volants haut.
	29	T3	Toi, c'est bien des smashes que tu fais ? (oui). Maintenant, essaie de créer de l'incertitude. Essaie de préparer tôt et de choisir ta Adressage au dernier moment.
	30	T3	C'était pas un smash
	31	T3	C'était pas un smash
	32	T3	C'était pas un smash
	33	T3	C'était un smash
	3	T3	C'est un smash pourri
	35	T3	Voilà, ça c'est un smash
	36	T3	Temps mort. Les premiers volants, tu les as frappé où ? Là. Et donc, tu peux pas. Le volant doit être où ? Plus devant. Aller
	37	T3	C'est pas un smash
	38	T3	C'est pas un smash
	39	T3	Appliquez vous
	40	T6	C'est quoi ça ? Temps mort. Tu fais quoi ? Amorti. Le volant doit passer là. Ca passe là ? (oui). Ha bon ? Non hein...
	42	T6	On renvoie pas les volants et chacun son tour
	43	T6	C'est presque ça
	44	T6	Pas bon
	45	T6	Presque ça
	46	T6	On lui fait des cadeaux
	47	T6	Oui, très bien
	48	T6	C'est la bonne piste
	49	T6	Regarde ton volant
	50	T6	Romain, une fois toi une fois Nicolas. Tu le fais travailler, tu sert à rien. Tu es sparing partenaire au judo.
	51	T6	Y'a de l'intention
	52	T6	Oui
	53	T6	Oui, y'a de l'intention
	54	T6	Trop haut
00 :45 :00	55	T6	Temps mort. L'intention, elle y est mais le volant va trop loin. Une solution, ça peut être d'arrêter la raquette, de pas finir la fin du geste.
	56		Vous êtes allez où sans demander ?
	57	T1	Voilà
	58	T1	C'est un smash (non). Pourquoi ? Le volant, tu le frappe comme ça [tamis orienté horizontalement] et non comme ça [tamis orienté vers le bas].
00 :49 :00			C'est bon, on se rapproche...

Séance 3 Tâche 3.

Description : matchs par équipe.

Durée : 23 minutes

Consignes : « On est avec moi. Aujourd'hui, vous avez travaillé en fonction de vos points forts/faibles. La semaine dernière, vous avez tenté de mettre en place des stratégies. Soit en étant sur du droite/gauche, devant/derrière, continuité/rupture, contre-pied, déplacement en ligne brisée, libérer une zone, jouer sur le point faible de l'adversaire, masquer ses coups. On reprend le tournoi avec les handicaps. Premier set, on teste l'adversaire en essayant de mettre en place une stratégie. Deuxième

set, c'est celui qui compte. Au premier set, ce qui compte, c'est d'essayer des choses. Je joue contre Romain, je vais faire un tour sur son revers, le fond de court, les amortis, continuité rupture et en fonction de ça, je vais me faire une idée des points faibles de mon adversaire. Et je vous rappelle que pour l'évaluation, vous devez être capable de me dire : dans le premier set, j'ai vu ça, je vais faire ça. Aller... »

Temps	Episode	Communications
00 :58 :00	1	Son point faible, ce serait quoi ?
	1	Cherche
	2	Temps mort, son point faible, c'est quoi ? (revers). Ok.
	2	Et toi ? (smash)
	3	Alors, c'est quoi son point faible à Pierre ? Aller...
	4	Tu as dit que c'était quoi son point faible ? (le fond). Le fond... Il frappe tous les volants au milieu du terrain. Donc, encore plus. Mets le au fond, vraiment.
	5	C'est le set qui compte ? On cherche les points faibles.
	6	C'est quoi son point faible ? (je sais pas). Y'en a pas. Ha bon.
	6	Cherche.
	7	Alors ? Quel côté ? Ca fait deux fois que tu lui envoies là bas et c'est la panique. C'est le côté ? (gauche). Oui mais c'est le côté ? Revers ! Et plutôt au fond ou devant ? (au fond). Aller...
	8	Yvan, une stratégie... On commence d'entrée par jouer sur le point faible ? C'est pas plus intéressant de jouer à l'opposé pour commencer ? Non ?
01 :03 :00	9	C'est quoi son point faible ? Quand tu lui envoies quels volants ? Tendus sur lui...
	10	Très joli smash... Temps mort. Mais ton volant, tu le frappes où ? Là ou là. Et donc, quand tu l'as rabattu... Et voilà.
	11	Dolan, c'est un smash ? C'est approprié sur ce volant.
	12	Q- Si il est moins quatre, tu auras plus deux.
	13	Q- Non, Jérémy donnera deux points
	14	Q- Ca veut dire que Jean Jacques, à chaque coup, il doit être au top. Il a une grosse pression.
	15	Arnaud, tu attends quoi ? Allez y.
	16	Maxime : c'est bien 7-9 ? Vous avez perdu le match avec moins de trois point d'écart, donc, pour moi, c'est équilibré. Maintenant, il faut gagner avec plus de trois points.
	17	On cherche les points faibles...
	18	Anthony, tu as joué trois fois sur Kévin. Est-ce qu'il a renvoyé ? (oui). Donc, est ce que c'est un point faible ? Non.
	18	Et toi, tu l'as envoyé à droite. Il me semble que ça marche bien. C'est peut-être un point faible. A tester...
	19	Tu sais qu'en jouant sur lui, ça marche pas, alors essaie autre chose.
	20	Voilà.
	21	Oui...
	22	Alors, apparemment, le revers au fond, ça à l'air d'être le points faibles d'anthony.
	23	Fait gaffe Anthony... A quoi tu peux voire – on l'a travaillé sur les routines – qu'est ce qui te permet de savoir si le volant va tomber loin ou près du filet ? Y'a pas de piège. (on regarde le volant). Quoi d'autre ? (quand il tire). Tu regardes quoi ? La Adressage de ses épaules et de son bassin et le plan de frappe de sa raquette et l'intensité. Là, il a fait tout petit. C'était sûr que c'était amorti. Aller...
	24	Tu en es où Romain ? (j'avais gagné le premier set et j'ai perdu le match qui compte alors...)
	24	Tu fais du judo toi ? Quand tu rentres sur le tatami, tu sais déjà si tu as gagné ou perdu ?
	25	Ca marche ? (pas trop)
01 :13 :00	25	Que vous perdiez, c'est pas gênant mais il faut perdre avec un minimum de points. (oui mais il avait quatre points d'avance).
	25	Si il a quatre point d'avance, c'est qu'il est beaucoup moins fort que toi. Ca veut dire que tu fais encore trop d'erreur. La question, c'est : des erreurs de quel style. Tu fais trop de fautes, t'as pas de stratégies... Analyse et tire en des conclusions.

	25	Quand au foot tu as deux monstres en défense centrale, qu'est ce que tu fais : tu passe sur le côté. Si tu continues à avancer sur les défenseurs centraux, tu risques pas de gagner.
	26	Replace toi...
	27	Ca serait quoi son point faible ? (sur lui...)
	27	Et lui, son point faible ? (long, court long).
	27	Pourquoi il a eu le temps de rattraper l'amorti ? (il a le temps de l'apercevoir). Pourquoi ? (Je la mets haute). D'accord.
	28	Ca donne quoi Dolan ? 9-6. tu prends handicap -1.
	29	Quant tu joues sur lui, c'est un point faible ? (non). Pourquoi tu joues sur lui alors ? (je sais pas).
01 :16 :00	29	Et bien il faut savoir...
	30	C'est quoi son point fort ? (les smashes). Quand on joue sur lui... Alors, si tu veux perdre, continue à jouer sur lui.
	31	Voilà, voilà...
	32	Non, son nom c'est pas putain, c'est Cyril.
	33	C'est quoi son point faible ? (long). Apparemment oui...
	34	Et à Anthony, c'est quoi son point faible ? (on vient de commencer l'échauffement). Vous avez joué combien de points ? (quatre). Bon, qu'est ce que tu as testé ? Revers (heu, non). Au fond ? (oui). Il a renvoyé ? (non).
	34	Essaie des choses...
	35	Essaie, cherche des choses Maxime...
	36	He, Pierre, c'est pas parce que Florent ressemble à une serpillière qu'il faut le mettre par terre.
	37	Tu joues où ? Tu cherches quoi ? Tu fais quoi là ? (j'ai joué sur lui). C'est un point faible ? (Non). Alors...
	38	C'est un joli smash ça...
	39	9-0 ? Qu'est ce qui s'est passé ? (je l'ai laissé gagner...)
		On arrête...

Bilan : « Vous devez maintenant commencer, lors des premiers se, systématiquement, à analyser le jeu de l'adversaire et repérer ses points forts et faibles. C'est ça qui est important. Et après, essayer de placer des coups préférentiels et des stratégies que l'on maîtrise. Aller, à la semaine prochaine... »

5.1.2. Transcription des séances de volley-ball

5.1.2.1.Séance n°1

Consignes : Début de cours

« On reprend là où on s'était arrêté. Ce que j'aimerais voir chez toutes et tous, c'est : « ce qu'il y a à apprendre » (fiche tableau), à savoir : est ce que je prends le ballon en frappe haute ou en manchette, c'est-à-dire où, quand et comment je me déplace pour réaliser l'une ou l'autre frappe pour ensuite faire ce que j'ai décidé de faire. Vous vous rappelez, vous aviez le choix entre : 1) attaquer le camp adverse soit sur des cibles au fond et proche du filet soit avec des trajectoire fortes et descendantes 2) Défendre son camp et là, dix services, il faut renvoyer sept ballon dans le camp adverse en minimum trois touche de balle. Il fallait renvoyer sept ballons. Aujourd'hui, vous travaillez l'un ou l'autre ou les deux par équipes de quatre stabilisées. On attaque après l'échauffement. Vous prendrez une feuille. Vous me marquez ce que vous avez travaillé la dernière fois, ce que vous aurez travaillé aujourd'hui et, avant les matchs, quelles stratégies vous avez décidé de mettre en place au niveau de l'occupation collective. Vous vous souvenez des quatre occupations de l'espace (fiche au tableau). Je vous rappelle que tous les joueurs et joueuses de l'équipe doivent connaître la stratégie mise en place et ensuite les zones que vous devez occuper en défense. Ca demande de bien délimiter la zone de chacun par des repères au sol. Et, si le ballon ne vient pas dans la zone, je ne dois pas y aller.

Tout ce que je viens de dire, ça sera pas valable pour les trois équipes de filles. Ca me plait pas ce que

vous faites. Non pas que c'est pas bien mais ça ma plait pas. Donc, on va faire autre chose mais ça sera entre vous et moi. Les autres, vous êtes libres...

L'échauffement, corde à sauter et échauffement russe. Ensuite, deux joueurs de chaque côté du filet, deux ballons ; on lance en même temps et on change de place après sa frappe. Les deux autres peuvent aussi naviguer en même temps (dessin au tableau). Si on arrive à faire deux fois dix échanges : chapeau. En dessous, c'est pas maîtrisé. Aller... »

Objet / Consignes
Choix frappe haute manchette
Rappel des deux situations : une en attaque, une en défense.
Marquer sur une fiche le travail effectué et les stratégies collectives choisies pour les matchs. Rappel des quatre occupations de l'espace possible.
Les joueurs doivent connaître les stratégies mises en place et les zones occupées en défense.
En défense, délimiter les zones de chacun grâce à des repères au sol. Si le ballon n'est pas dans ma zone, je n'y vais pas.
Explication de la tâche qui suivra l'échauffement. Dispositif, but et critères de réussite.

S1 Tâche 1

Les régulations qui suivent concernent la tâche de deux avec deux qui suit l'échauffement.

Description : Deux joueurs sont placés face à deux autres. Chaque paire est placée de part et d'autre du filet. Deux ballons sont mis en jeu en même temps. Les joueurs frappes le ballon devant eux et prennent la place du joueur placé à côté d'eux. Il s'agit donc de frapper le ballon en frappe haute pour l'envoyer devant soi puis de réaliser un déplacement latéral, tantôt à droite, tantôt à gauche. Le but est de réaliser dix échanges de suite au moins.

Durée : 10 minutes environ.

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :07 :00	1	Groupe	Temps mort. Ok, venez. Dès que tu appelles Bastian, il trouve un truc pour pas venir... Dans la cour du lycée, il fait le zouave, mais là, il est sérieux... Bon, pendant que vous faites des passes, il faut que vous tendiez votre oreille pour écouter si votre frappe fait du bruit ou non. Si vous faites du bruit, c'est que vous êtes pas encore sur de l'amorti et de la Adressage. Je préfère qu'on amortisse un peu plutôt que ça fasse du bruit Plus on accompagne, plus on est efficace. Et le moyen de le savoir, c'est le bruit... Si on fait du brut, c'est que c'est trop frappé.
	2	Groupe	Venez voir... Ca, c'est un exercice de coordination. Il y a une Adressage latérale et une frappe perpendiculaire. C'est pas un exercice d'endurance. Vous me faites ça sur la moitié du terrain, vous allez exploser. Rapprochez vous ; deux mètres maximum. C'est la difficulté de l'exercice.
			Deuxième chose : j'aimerais que vous soyez centré sur le bruit que vous faites quand vous frappez la balle. Si ça fait du bruit, ça veut dire qu'on n'accompagne pas. Je préfère que tu accompagnes le ballon plutôt que frapper. On se centre sur l'écoute. Ok ?
	3	Elève	Laurianne, tu envois le ballon sur qui ? (Je sais mais...). Pourquoi ça va sur Angélique ? Vas y...
			Stop. Ca va encore sur Angélique (ça vient de mes doigts alors).
00 :11 :00			Quand tu finis ton geste, finis ton geste vers elle
			Voilà, c'est mieux.
	4	Elève	Tu es seule ? Tu vas lancer le ballon pour toi et tu essaies de marquer le panier. Sans faire de bruit, avec les doigts. Ca veut dire que peut-être on peut accompagner.
	5	Elève	Tu l'as envoyé où le ballon ? Il faut l'envoyer devant toi. Mais il n'y a personne devant toi à ce moment puisque en face, elle est en train de revenir. Mais il faut envoyer devant toi.
		Groupe	Je voudrais que vous vous centriez sur le bruit que vous faites quand vous

			frappez. Si ça fait du bruit, c'est moins intéressant. Si ça fait pas de bruit, c'est mieux. Ca veut dire qu'on a accompagné un petit peu...
		Elève	Ok, c'est bien Marie.
	6	Groupe	Oui.. c'est bon
		Elève	... Laurianne, si je veux envoyer un ballon à Vanessa, c'est un ballon qui doit être ? (haut) Haut.
	7	Groupe	Hou, ils y arrivent... C'est bien... Ca régule, impeccable. Bravo.
			Maintenant, il faut réussir à faire durer l'exercice mais c'est bien.
	8	Groupe	Ca va ? Aline ? c'est bon ?.....
00 :00 :16	9	Classe	On arrête, on se rapproche, aller.

Bilan : « Alors, je suis passé sur tous les groupes et j'ai vu la même chose. Quand votre frappe fait du bruit, ça veut dire que vous n'accompagnez pas assez votre ballon et donc, vous perdez de l'efficacité sur la précision et la maîtrise de la frappe. Et je préfère, y compris pour l'évaluation, des gens qui amortissent un peu plutôt que des élèves qui frappent la balle en faisant du bruit et qui envoient la balle n'importe où. Je suis clair. Donc, n'hésitez pas à arrêter un peu la balle. Au début, pour certaines et certains, ça risque d'arrêter longtemps et puis au fur et à mesure, ça va s'améliorer, y'a pas de souci là-dessus.... »

S1 Tâches 2.

Description : Un groupe d'environ dix élèves est pris en charge plus spécifiquement par E4. Ce dernier donne des consignes rapide aux élèves les plus compétents puis, après un temps consacré à l'explicitation des problèmes ressentis par les élèves, propose deux tâches aux élèves les plus faibles. Les élèves sont orientés sur l'une ou l'autre selon l'objectif à atteindre.

La première tâche est une tâche de renvoi. Un élève est placé sous un panier de basket. Il envoie un ballon à un élève placé dans l'axe du panier à environ quatre mètres. Le but est pour lui de marquer le panier.

La deuxième tâche est aussi une tâche de renvoi. Deux élèves sont placés de part et d'autre du filet. L'envoyeur choisi d'envoyer le ballon soit proche du filet soit plus loin (des plots sont à viser). Le renvoyeur doit se déplacer pour renvoyer le ballon sur son partenaire.

Pour le groupe « fort », les tâches seront explicitées durant l'analyse.

Durée : 25 minutes environ (E4 régule les élèves du groupe fort en même temps)

Consignes : « Les équipes constituées, vous prenez vos feuilles et c'est parti. Je vous rappelle que les terrains font sept mètres sur sept. Vous prenez des lattes. Vous regardez le tableau pour le dispositif, les critères de réussite et les rôles. Les demoiselles, on discute entre nous. Je veux voir Amélie, Estelle, Emilie... Toi... Ok. Les autres, au revoir. Vanessa, la quatrième, c'est qui ? Ok... Venez voir. Je vous laisse une minute chrono... Pas plus, après, je coupe les têtes. J'aimerais que, d'une façon honnête, vraiment, franchement, du fond du cœur et des tripes, vous me disiez ce qui à votre avis vous empêche d'être efficace sur le terrain. Soit, c'est : j'ai pas envie de jouer, soit c'est : j'ai du mal à me placer avec les autres, soit c'est : je vois pas la balle arriver, soit c'est : j'ai peur de la balle... Oui ? D'accord ? A votre avis... J'aimerais que vous me disiez : voilà, moi, quand je joue, voilà ce qui m'empêche d'attraper la balle... Oui ? D'accord ? Et je pense qu'avec ça on pourra mieux avancer que la façon dont on avance pour l'instant. Oui... Ca veut pas dire que vous êtes mauvaises, ça veut dire mettre le doigt sur ce qui vous paraît être difficile pour l'instant. (Il s'adresse à chaque élève l'une après l'autre). Ca serait ? (peur de la balle) Ca serait ? (le déplacement). Le déplacement... Te déplacer pour attraper la balle (Je me déplace mais j'hésite). Tu hésites, d'accord. Ca serait ? (déplacement). Ca serait ? (je sais pas). Trouve quelque chose. (frapper la balle). Frapper la balle... Et toi ? (frapper la balle)... Toi ? (pour se déplacer... qui est ce qui va prendre la balle ou pas). Ok, venez.

Premièrement, je vous propose de jouer avec ces ballons. Ils sont plus légers, ils doivent faire moins mal. Vous faites ce que vous voulez, vous décidez. Celles qui sont sur une logique de frappe (il dessine au tableau), une fille là, une fille là. Elle fait la passe et on essaie de mettre le ballon dans le

panier. A dix doigts et en manchette. Ce qu'il faut construire là, c'est la trajectoire du ballon (il dessine). La trajectoire, c'est la longueur ici et la hauteur là. Quand on est capable de toucher le cercle par-dessus quatre ou cinq fois, on met la passeuse sur le côté. D'accord ? Quand on est sur les placements, on met une fille de chaque côté du filet (il dessine au tableau). On mets des plots par terre, un devant et une derrière. Trois mètres entre les deux. Celle qui envoie le ballon devant cinq fois puis derrière cinq fois puis une fois devant et une fois derrière, puis au hasard. La fille qui est là doit se déplacer pour frapper, reconnaître la trajectoire. C'est parti.

Q- Tu as peur de la balle... Tu prends un ballon comme ça et tu fais un des deux exercices. »

Pour le codage des Adressages :

- G+ = groupe « fort ».
- G- panier = tâche avec panier de basket.
- G- plots = tâches avec les plots.
- G- plots E si c'est l'envoyeur

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :26 :00	1	G- plots	Un plot devant, un derrière... un au milieu et tu viens ici entre chaque.
	2	G+	Vous êtes placés comment ? (un devant et deux derrière). A quoi sert celui qui est devant ? (c'est un relais). Et là, vous avez fait quoi ? (l'inverse)... L'inverse... dans ce cas critique, Yoan devient passeur et toi ? Attaquante mais il faut reculer du filet... Et oui.
	3	G- plots	Voilà, aller... Remets toi ici
		G- plots E	Non, envoie lui un ballon, soit devant soit derrière... Pas sur elle. Aller...
00 :28 :00	4	G+	Vous travaillez quoi ? L'attaque ? Il faut mettre des cibles. Prenez les tapis.
	5	G- panier	Bien... Prépare toi, aller. Voilà...
	6	G- plots	Si tu veux marquer le panier, mes mains montrent quoi ? (là) C'est quoi là ? (le panier). Ben essaye... Tu avais dit que tu avais peur. Prends un ballon jaune (je m'en fou du ballon jaune). Pourquoi ? (C'est pas parce que la balle est dure... Même une balle de tennis, j'ai peur. Oui, mais quand c'est mou, ça fait moins mal que quand c'est dur (mais, même avec une balle en mousse... C'est la vitesse qui me fait peur). On est d'accord mais la vitesse avec une balle qui fait moins de cent cinquante grammes, ça fait moins mal qu'une balle lourde il me semble. T'es pas sûre... G- plots E Bon, tu vises une fois le plot devant, une fois derrière. Et toi, entre chaque frappe, tu viens te mettre au plot du milieu. Oui ! Non, devant...Toi, tu reviens à chaque fois au plot jaune
		G- plots E	Devant, applique toi... Devant Reviens derrière...Ok Voilà...
	7	G- panier	Quand tu frappes la balle, tes mains visent quoi ? Ca montre quoi ? (le panier). Non, là. Le sommet de la trajectoire, entre toi et le panier. Aller Tu as visé quoi ? Vise là. Tu as visé quoi ? Là, plus là.
00 :34 :00			Parfait. Ok, d'accord... Quand tu frappes, tu vises le sommet de la trajectoire.
	8	G+	Trente secondes. On se rapproche. Ce qui est intéressant... Vous arrivez à défendre plus ou moins bien votre terrain... Ce qui serait intéressant, ça serait de viser au service des endroits où il y a danger.
			Maintenant, qu'est ce qu'il faut que le réceptionneur face pour faire une bonne passe ? (une balle haute). Oui, mais avant, il faut que je sois

			orienté vers lui. Et là, tu étais comme ça. Et donc, avant de frapper le ballon, il faut s'orienter vers la personne qui va recevoir... ok...
	9	G- plots	Tu rattrapes mais c'est pourri. D'accord... Aller
			Non, replace toi au plot jaune.
			C'est elle qui décide vert ou bleu
			Voilà, ok, aller
00 :36 :00		G- plots E	C'est pas grave. Prends ton temps.
			Ca c'est intéressant. A quel moment tu commences à reculer ? (au dernier moment). Voilà. Il faut que tu prennes des informations sur Maëlle, non pas sur la couleur de ses yeux ni sur le goût de son chewing gum mais sur cet angle là. Et c'est lui qui te donne l'inclinaison de la trajectoire. Donc, il faut que tu regardes cet angle
			Et le début de la trajectoire
			Voilà, il faut réagir, c'est bien
	10	G+	Vous avez le droit de toucher le ballon avec n'importe quelle partie du corps à condition qu'il n'y ait pas collé. Si tu fais ça, c'est collé
		G+ E	Essaie d'envoyer le ballon dans des endroits qui les mettent en difficulté.
00 :38 :00			Tu as frappé avec quoi ? là là.
			Il tombait où le ballon ? Et votre zone de séparation est où ? (je sais pas)
			He bien, il faut savoir... C'est là...
	11	G+	Ca donne quoi ? Moi pas comprendre. Théoriquement, le serveur est seul. Qui est devant ?
			Elle est où votre zone de séparation ? Ok Le deuxième ballon, il est pour ?
			Voilà, ok
			Non, lui son rôle, c'est de relayer, c'est pas de réceptionner.
			Qu'est ce qui s'est passé (j'y suis pas allé). Parce que tu croyais que le passeur allait réceptionner (oui). Mais non, c'est toi, c'est toi.
	12	G- plots	Ca donne quoi ?
			Là, l'important, c'est moi qui doit renvoyer, je suis sur « vert » et soit on envoie devant, soit derrière et on se déplace. Et c'est ça qu'il y a à apprendre.
			Tu arrives à faire des choix entre devant et derrière ? Tu sais pas..
			Voilà
			Faut rattraper plus vite
			Non. Tu dois envoyer devant ou derrière.
00 :42 :00			Toi, tu as frappé comme ceci. Tu peux pas ?...
			Voilà, dose maintenant.
		E	Moi, ce qui m'intéresse, c'est que tu envoies le ballon vraiment devant ou vraiment derrière. Parce que son problème, c'est les déplacements.
			Voilà... Vert Emilie.
			Tu attrapes la balle mais tu renvois trop fort dans le filet.
		E	Vise bien derrière. L'objectif, c'est de faire avancer et reculer.
	13	G+	Pourquoi ton ballon est parti là bas ? (j'ai visé la ligne). Tu fais quoi pour viser le côté droit ? Tes épaules étaient orientées où ?
			Qu'est ce qu'il faut faire pour réussir un service ? (casser le poignet) C'est pas suffisant... Le plus important... Que la main soit molle ou dure ? (dure). Elle était comment ? (molle). Et voilà...
			Deuxième chose...(viser) Avec quoi ? Tu dois regarder quoi ? (là bas)
			Non, le ballon. Oui...
			Voilà, maintenant, il faut doser.
00 :46 :00			Applique toi.

Bilan (groupe +) : Alors, vous avez tous travaillé sur la conservation... Parce que j'ai pas vu de cibles...

S1, tâche 3

Description : matchs. Groupe - : deux contre deux. Groupe + : quatre contre quatre. Puis, après quinze minutes, E4 change les groupes et met en place des équipes hétérogènes en leur sein.

Durée : 15 + 25 minutes = 40 minutes.

Consignes :

Groupe faible 1 : « Deux contre deux. Si le ballon vient sur vous et que vous voyez que vous n'allez pas le renvoyer, vous l'arrêtez à deux mains... Je ne veux pas voir de passes pourries. Soit on fait un jonglage, soit on arrête la balle avant de la renvoyer. Je veux plus aucune passe pourrie. Vous avez deux jokers. Soit j'arrête la balle, soit je fais un jonglage.

Groupe faible 2 : Deux contre deux. Terrain cinq sur cinq. Vous avez le droit avant de renvoyer de l'arrêter ou de jongler. C'est parti... Aller, aller. »

Groupe fort : « On attaque : match. Sur la feuille, vous avez marqué une structure. Je dois la revoir sur le terrain. Le jour de l'évaluation, la structure compte cinq points. Nicolas contre Bastien en quatre contre quatre. Vous, vous êtes obligés de jouer à quatre contre trois... »

1^{er} temps (15 minutes) : groupe faible en 2c2 (terrain 3 et 4) ; Groupes forts aux T1 et T2

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :54 :00	1	G- T3	Aller...Est-ce que tu vois que le ballon te passe dessus ? (pas avant qu'il soit passé). Pas avant... Recule toi un peu plus peut-être... Aller, concentrés Tu l'arrêtes et tu fais une passe Arrête le et fais une passe... Arrête le. Fait une passe après. Oui, bien.
			Tu lui as fait une passe comment (en l'air). Et encore (sur elle). Oui, encore... Elle est haute ou pas haute ? (non). Prends le temps de lui faire une bonne balle. Oui, aller, enchaîne Arrête là et tu l'envoies. Jeu.
01 :01 :00	2	G- T4	Aller Marine, jeu. Ok, stop. Quand tu renvoies le ballon, est ce que tu sais où tu le renvoies ? (non) Et il serait intéressant qu'il aille où ? Dans le camp adverse...Tu es orientée dos au filet... La réponse la plus simple, c'est quoi ? Simple...Tu peux l'arrêter et tu la renvoies devant toi... Si tu veux t'organiser, c'est : si je ne peux pas renvoyer, je monte le ballon vers un partenaire. Soit je vois où j'envoie, soit je joue avec un partenaire. Voilà, aller...
			Faut pas que ça te saoul Maëlle, faut pas.. C'est pas grave. Y'a des jours avec et des jours sans. Vous êtes placés une devant une derrière. Tout ce qui est derrière la ligne bleue, c'est pour toi donc... Qu'est ce qui est mieux que devant – derrière . ? Oui... A côté.
			Et donc, si tu reçois, tu fais quoi ? Oui, la passe mais où ? (devant) Ok. Si tu réceptionnes, le ballon va là, si c'est toi, il va là.
01 :04 :00		G-T4	Aller, on arrête si il le faut. Le ballon touche le haut du filet. Donc, il peut passer ou pas ? Donc ? Il faut y aller. Jeu. Aller, c'est bon. Oui, oui...
			Oui, ouiii. C'est quoi qui t'organise là ? Qu'est ce que tu veux faire ? Faire la passe à ta partenaire ? Et bien, arrête la balle. Tu m'as dit que tu avais un problème de déplacement. Tu vas apprendre à te placer en arrêtant la balle, en te plaçant dessous. Y'a pas le choix.

			Voilà, l'objectif, c'est de se placer sous la balle.
			Pourquoi tu l'as laissée tomber par terre ? (elle était fautive) Ok

T1 et T2 : Pas d'intervention durant ces 15 minutes.

Désormais, on trouve quatre équipes hétérogènes aux terrains 3 et 4 et deux équipes d'élèves « forts » au terrain 1.

Temps	Episode	Adressage	Communications
	1	T4	Maëlle, que tu sois énervée, c'est humain mais accroche toi. Y'a des jours avec et des jours sans.
			Aller, on y va, jeu
			Joue, joue...
			Ca fait quatre touches
			Ce qui est positif, c'est que vous montez vos ballons.
			Aller... En première réception, on essaie d'amener le ballon devant.
			Aller, on essaie de se mettre dedans. C'est dur le volley, c'est dur.
			Temps mort. La façon de jouer, c'est comment ? Celui qui est devant, il réceptionne ? (non) Donc, il faut pas que tu bouges. Tu as fait peur à Yoan qui est pas allé chercher la balle. Aller jeu.
			Voilà, bien joué.
	2	T3	Oui... Aller..
			Nicolas, laisse jouer Estelle. Elle est bien placée, au bon endroit et tu lui piques le ballon. Parlez vous.
			Estelle, tu fais le bon geste, tu mets le poing. Qu'est ce qui manque pour que ça soit bien ? Y'a pas de piège... L'objectif, c'est de faire des passes hautes. Là, ton objectif, c'est de toucher le ballon.
01 :14 :00			Temps mort. Comment tu as frappé le ballon ? Il faut que tu arrives à faire la différence entre : je suis prêt du filet et je joue loin, et ça passe pas, et je suis loin et je peux frapper loin, et ça passe... Aller, jeu.
	3	T4	Maëlle, tu veux pas essayer. (A quoi ça servirait). Ben, tu servirai à jouer... Comme tu veux.
			Faites moi des cadeaux, faites moi des cadeaux Romain.
			Oui... Voilà...
			Elle fait quoi sur le terrain ? Elle a quelle zone ? Ok, alors toi, il ne faut pas que tu bouges. Tu as hésités, donc, elle aussi. Moralité, personne y va. Aller, jeu
			Temps mort. Quand tu renvois, tu vises quelque chose ? (au milieu). Ca les mets en difficulté ? (oui, parce qu'ils ne se parlent pas). Ils ont rattrapé le ballon ? (oui) Pourquoi ?... Ta balle est trop haute. Tendue ! Aller, jeu.
			Quand c'est pas pour toi, on a dit quoi ? Non, mais c'est difficile, il faut prendre une décision. C'est pour moi, j'y vais, c'est pas pour moi, je m'écarte.
			Un cadeau, je veux un cadeau... Tu veux frapper alors qu'il suffit d'accompagner. Jeu.
	4	T3	Oui... Tu as visé là ? Je te pose la question (oui). Et pourquoi cela ne les a pas mis en danger ? Ton ballon était haut ou bas ? Tu sais pas... Il était haut demoiselle. Donc, ils ont le temps de venir... Jeu.
			Aller, deuxième ballon, c'est pour toi Amélie
			Des cadeaux, soyez concentrés. Vous devez donner des ballons en or.
	5	T1	Oui... Oui, aller, dernière... Voilà.
		passseuse	Première chose, là, tu es en position difficile... Tu t'es retournée... Essaie de passer en arrière.
		passseuse	Deuxième chose, quand tu renvoies le ballon dos au filet, envoie au fond, ça vous laisse le temps de vous organiser. Si tu le mets devant, c'est difficile.

			Aller, on se parle les filles
			Parlez vous Yoan. C'est à qui cette balle. Parlez vous, parlez vous.
			Oui, c'est bon...
			Aller, on essaie de construire le rôle de contreur. Systématiquement, on essaie de contrer. Quand les gars comme Yoan renvoient de dos par exemple, ils ne voient pas. Si vous contrez, au revoir. Tu sautes après lui t tu lui mets un parapluie magnifique... Aller, on essaie.
01 :23 :00			Oui... ça joue.. oui... C'est bien.
			Oui, c'est super ça
			Il te voit sauter, c'est pour ça qu'il fait la faute.
			Par contre, le coup d'avant, tu fais comme ça. Tu sais pas où tu renvoies.
			Non, c'est pas purée, c'est putain... Ta main était dure ou molle ? Tu rates parce que tu as la main molle. Main dure.
	6	T3	Alors ? Mieux ? Oui ? Jeu
			Oui... voilà...
			Un peu plus haut Perrine.
		passer	Amélie, il faut que tu regardes Perrine. Là, tu regardes le serveur, ensuite, tu t'orientes vers celle qui réceptionne. Ok ? Regarde la fille qui va toucher la balle. Jeu.
			Voilà, c'est bien, tu as réagi.
			Une...deux... et trois
			C'est qui le trois ? Alors... C'est parce qu'il est pas beau ? Il te fait peur, c'est pas ton style ? Un, deux, trois pour toi.
			Tu peux m'expliquer pourquoi tu arrives à rattraper les ballons alors que tout à l'heure, t'y arrivais pas ? (c'est à cause des joueurs). Donc, c'est pas une question de ballon, c'est une question de joueur. Ok, d'accord. Jeu.
			Troisième !
01 :28 :00			Tu y arrives... Mon avis, c'est que tu as des qualités... tu peux jouer. C'est bien ce que tu fais.. Tu sais faire. Aller. Mets toi en valeur.
	7	T4	Le positif, c'est que tu es sous la balle au bon moment.
			C'est quoi l'intention quand tu touches cette balle ? (renvoyer). Et bien non, ça devrait être, faire la passe.
			Marie, c'était quoi l'intention ? (une passe). Une passe, ok.
01 :30 :00			Oui... Ca c'est une technique de haut niveau. Prendre une passe haute en sautant en l'air.
			Aller, mets toi dedans, concentration.
		Recep manchette	Marie, il faut arrêter de te shooter avant de venir. Plus le ballon arrive fort, moins il faut frapper. Toi, plus le ballon arrive vite, plus tu frappes fort.
01 :31 :00	8	Classe	Dernière balle, on range....

Bilan : « Il manque une feuille d'une équipe... Alors... On est attentif. L'équipe de Vanessa, si on avait à noter, vous partez sur quinze points parce que la stratégie collective est pas mise en place. L'équipe de Perrine, c'est pareil. Il faut choisir une façon de jouer et que cette façon de jouer, on la voit sur le terrain. J'ai choisi volontairement de m'occuper des élèves en difficulté. Ca veut pas dire que les autres doivent en faire moins et arrêter avant que je le dise. C'est pas vous qui décidez, c'est moi. Ceux qui ont plus de difficultés, quand on vous met à quatre avec des élèves qui vous mettent en valeur, on voit des choses intéressantes. Mais maintenant, il faut arriver à jouer avec des joueurs du

même niveau pour faire les mêmes choses. Et y'a pas de raison de ne pas y arriver. Y'a pas de raison.... »

5.1.2.2. Séance n°2

Début de cours :

« Première chose : il y a quelque chose qui doit être présent dans votre esprit, c'est que je suis payé par le ministère pour plomber un maximum de STT. C'est-à-dire, plus il y a de STT qui ont de mauvaises notes, plus je suis payé. Donc, je fais tout en volley pour vous planter... Ce que je veux dire par là, c'est que quand je décide de séparer des groupes dans la classe, c'est pas pour montrer que certains sont meilleurs et d'autres moins bons, c'est pour créer les conditions pour que ceux qui sont en difficulté fassent des progrès rapide. C'est ça le but. Et donc, quand je sépare les élèves, c'est pour les aider à mettre le doigt sur ce qui va plus ou moins bien et de les aider à progresser rapidement. Et donc, ne me faites pas un caca nerveux comme la semaine dernière...

L'évaluation bac, elle se fait par rapport à la fiche qu'on avait affichée les séances précédentes. Si vous restez sur du renvoi direct, on est sur une note inférieure à huit. Lorsqu'on est sur du jeu où on commence à voir des passes et des renvois plus fréquents, mais, la logique, c'est renvoyer le ballon, on a entre huit et douze. Et quand on renvoie souvent le ballon dans le camp adverse avec pour objectif d'envoyer le ballon par terre, de marquer un point de façon volontaire, on a au dessus de douze. Ça veut dire que ce qu'on va faire aujourd'hui, ça doit vous organiser par rapport à ça. Ensuite, il y a des rôles qui vont vous valoriser ou vous dévaloriser. Les premiers, c'est serveur et renvoyeur au fond. Serveur, c'est réussir ses services quasiment à tous les coups. Ça sert à rien de mettre des prunes si c'est dehors. Si ça passe, il faut pas se gêner. Il faut gérer le risque... Je mets la définition des rôles ici... Troisième rôle : récupérateur. C'est le joueur qui réceptionne un ballon et qui l'envoie haut et en zone avant. Ensuite, relayeur : je suis prêt du filet, je reçois et je décide entre renvoi et passe... Si vous avez ça en tête, ça devrait avancer.

Comme les ES sont des lâches et on décidé de faire le bac blanc, j'aimerais qu'on travaille aujourd'hui par trois d'abord puis par quatre. Dans les groupes de trois, j'aimerais qu'il y ai au moins un joueur meilleur. C'est parti, équipe de trois... On s'échauffe (...). »

Séance 2 Tâche 1

Description : Par deux, face à face, faire dix échanges en frappe haute ou en manchette.

Durée : 6 minutes.

Consignes : Aller, faites dix échanges à dix doigts ou dix échanges en manchette.

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :11 :00	1		Quand tu frappes, qu'est ce qui t'organise ? (renvoyer sur elle). Essaie de me mimer ce que tu fais...
			Comme tu fais, ça a tendance à le rabattre.
			Voilà, là, il est haut.
			Finis de frapper en Adressage de l'Espagne.
	2		Tu t'es shooté ou quoi ?
			Plus haut.
			Quand tu frappes, tes mains finissent où ? (vers le haut). Tout le temps ? (non). Donc, essaie de finir plutôt vers le haut. Mais pas trop, il faut trouver le juste milieu.
	3		Et bien voilà.
			Oui... Vers le haut.
			Attention de faire monter le ballon et pas de le rabattre.
			Oui, ça, c'est bon.
00 :16 :00	4	Classe	On arrête.

Séance 2 tâche 2

Description : Par, deux. Un élève sert, l'autre réalise une manchette pour lui-même.

Durée : 10 minutes.

Consignes : « Vous allez faire ce qu'il ne faut pas faire en match : viser l'adversaire. Je rappelle que la surface de frappe est dure. Plus c'est plat, mieux c'est. Ensuite, avec les yeux, je regarde le contact main-ballon et mon bras part en direction de la cible. Si je fais ça (il mime le bras qui fini son trajet à gauche de l'axe du corps), mon ballon va là bas... On essaie de viser le partenaire. La personne qui reçoit essaie d'être récupérateur c'est-à-dire manchette haute pour soi. Plus le service arrive fort, moins il faut frapper. On met les bras et ça rebondi. Et on met les avant bras. On essaie de faire au moins une vingtaine de service chacun. »

S : serveur R : Réceptionneur manchette.

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :18 :00	1	R	Manchette pour toi... Voilà
	2	S	Tu sais pourquoi c'est parti à droite ?... C'est pas grave qu'il soit parti à droite mais tu dois savoir pourquoi.
	3	S	Bien dur. Voilà, comme on dit en anglais, two fingers in the noise. Bien.
	4	R	Sous le balle Oui... Non, ne renvoie pas.
	5	R	Stop. Tu as frappé le ballon avec quoi ? Qu'est ce que tu as fait ? Montre moi. Non, t'as pas fait ça. Il faut tendre les bras et le ballon que tu le frapes ici. Et que tu le frapes pour qu'il monte au dessus de ta tête.
	6	S	Voilà.. oui. Tu sais pourquoi il est parti là bas ? Si tu sais, c'est bon, tu peux réguler d'une fois à l'autre. Voilà.
	7	R	Voilà... Tu as frappé où ? (là) Oui, tu t'es un peu trop avancée.
	8	S	Oui... Voilà... Tu sais pourquoi il est parti par là bas ? (oui). Ok.
	9	R	Là, tu frapes là (poignet). Il faut faire quoi pour frapper là ? (le prendre plus bas...tendre les bras) Oui et ? Avancer... aller.
	10	R	Bel amorti. C'est beau... Si... Tu es dessous au bon moment, c'est mieux. Pourquoi ton ballon se bloque ? Tu le prends trop ? Il faut que tu le prennes là, mais c'est bien.
	11	R	C'est mieux. Tu l'as frappé où ? Avec quoi ? oui, donc, avant bras...
	12	S	Pourquoi il va à gauche ? (parce que...) Tu sais pourquoi ? (oui). D'accord, tu corriges la prochaine fois.
	13	S	Imagine que tu envois le bras vers Ludivine. Alors.. C'est bon Tu pivotes un peu à gauche tu as vu.
	14	R	Plus haut encore.
	15	R	Plus haut Applique toi sur la manchette
	16	R	C'est bon ça. Maintenant, plus haut.
	17	Classe	On arrête.

Séance 2 tâche 3

Description : deux contre deux. Les équipes sont hétérogènes en leur sein. Seules les élèves les plus faibles ont le droit de renvoyer.

Durée : 17 minutes.

Consignes :

T1 : « On fait deux contre deux pour commencer. Terrain de trois sur trois. Renvoi direct interdit et c'est toujours Emilie et Estelle qui renvoient. »

T2 : « Ici, deux contre un. Y'a qu'Amélie qui renvoie le ballon. »

T3 : « Ici, deux contre deux. C'est seulement Emilie et Mélanie qui renvoient. »

Adressage : T1+ = joueur + T1- = joueur-

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :27 :00	1	T1+	Réception manchette... Tu es sous la balle au bon moment... Tu veux faire une balle douce mais tu confonds. Il faut quand même qu'elle soit en hauteur.
	2	T2-	Il faut que tu décides. Soit tu peux renvoyer direct, soit tu fais une passe à Ludivine qui te la refait.
	3	T3-	Q- Oui, jonglage si ça t'arrange.
	4	T3-	La consignes, c'est pas de renvoi direct. Et elle me fait un renvoi direct parce que Perrine est loin derrière. Elle a raison. Sauf que la solution, c'est quoi ? Faire une passe où ? (à ce niveau... elle vient). Oui, et comme elle a pas le droit de renvoyer, elle te la refait à toi.
00 :30 :00	5	T3-	Vas y, aller aller
	6	T3-	Attend, première solution, le ballon arrive sur Lauriane, elle te fais une passe, tu renvoies. Deuxième solution, tu reçois la balle, tu fais une passe et elle te la renvoie. Donc, tu peux être concernée à tout moment.
	7	T3	La question, c'est : être placé l'une devant l'autre, est ce que c'est facilitant ou non ? Aller, côte à côte.
	8	T3-	Aller, on se parle... La question à se poser, c'est : ce ballon est pour moi et j'y vais à fond. Si il n'est pas pour moi, je suis prête à recevoir le ballon de Lauriane. Oui ? Deux solutions : pour moi / pas pour moi. Moi, je joue, renvoi ou passe. Pas moi, je me prépare à recevoir le ballon.
	9		Voilà, c'est bon. Qu'est ce qu'il manque ? (la hauteur). Oui...
	10	T2-	Première solution, la réception est pour toi et tu y vas, par exemple pour faire la passe à Ludivine. Soit c'est pas pour toi et tu te tourne vers Ludivine pour récupérer sa passe. Aller, jeu.
	11	T3-	Le terrain est trop petit ? On agrandit. Ca me dérange pas. Tant mieux. Jeu.
	12	T3-	Je répète : il faut partager le terrain en réception. Mettez vous d'accord. Ca veut dire que si je m'appelle Estelle, les ballons qui sont devant sont pour moi.
	12	T3-	Soit c'est pour moi et j'y vais, soit c'est pas pour moi et je me prépare à recevoir la passe.
	12	T3-	Prépare toi... Vas y as y
	13	T3-	Pourquoi tu t'arrêtes ? (il est sorti le ballon) Tant que le ballon a pas touché le sol, ça joue.
00 :37 :00	14	T3-	C'est pour toi. Aller.
	15	T3-	Aller Estelle, concentre toi, mets toi dedans.
	16	T3-	Ha, bien, mais c'est pas passé.

	17	T3-	Tu as finis les bras comment ? Devant et donc ça va dans le filet.
	18	T3-	Concentre toi Angélique
	19	T3-	On essaie de résoudre un problème. Tu as vu que le ballon était pas pour toi et tu regardes Angélique. Qu'est ce que tu fais ? Elle a pas touché le ballon que tu vas déjà vers elle. Comme si tu savais ce qu'elle allait faire. Il faut attendre pour voir ce qu'elle va faire et après tu réagis.
	20	T3-	La balle est pas assez haute, c'est vrai, donc, tu peux pas la renvoyer. Donc, il faut faire la passe.
			Mais tu étais dessus, c'est bien.
	21	T2	Amélie, on a dit que tu pouvais pas renvoyer directement. Donc, là, passe à Loïc.
	22	T2	Est-ce que tu es bien placée pour renvoyer ? Oui, non ? Il faut trancher (non). Donc, il fallait faire une passe. Il faut trancher. Soit je suis bien placée pour renvoyer, soit je fais la passe.
	23	T3	Voilà... Pas direct..
		T3	Direct là...
			Plus haut.
			Encore
	24	T3-	Elle a pas le droit de renvoyer. Donc, toutes les balles qu'elle touche, c'est pour toi. Point. Il faut une attention systématique.
	25	T3-	C'est pour toi..
	26	T3-	Oui, il manque quoi ? De la hauteur...
	27	T3-	Vas y !
	28	T3-	Monte tes balles. Entre diriger la balle vers mon partenaire et monter, le choix, c'est monter.
	29	T3-	Oui, encore, voilà, oui...
00 :44 :00	30	T3-	Alors, tu étais là, tu voulais faire quoi ? (le renvoyer). Et tu es de profil, c'est un mauvais choix.

Séance 2 Tâche 4.

Description. Travail de smash. Par groupes de trois : un passeur et deux smacheurs en alternance. Le smacheur fait une passe au passeur qui lui redonne. Ce travail a déjà été réalisé lors de séances précédentes. Les élèves les plus faibles sont d'abord passeurs puis, après 14 minutes, ils deviennent smacheurs.

Durée : 20 minutes.

Consignes : « Début de tâche : (Deux élèves font une démonstration). Emilie est passeuse, Laurianne va attaquer. Donc, Laurianne va envoyer une balle bien haut à Emilie et Emilie va faire une bonne passe à Laurianne. Allez y... Bon, la passe était pas encore assez haute mais c'est mieux. C'est parti.

Après dix minutes : Temps mort. Maintenant qu'on a des passeuses de haut niveau, on va travailler pour ceux qui attaque. Ceux qui attaquent, si on veut produire une trajectoire descendante, le ballon doit être où ? (en haut). En haut et ? Derrière (il mime la surface de rencontre balle-main). Ma course d'élan, elle est placée de façon à ce que je sois toujours derrière le ballon. Et si je pars trop tôt, je me retrouve dessous et je ne peux pas frapper. Donc, il faut mieux attendre que partir trop tôt. D'accord. Attendez de voir où va le ballon. Mais, si on veut attendre et qu'on part à dix kilomètres, il faut une mobilette et le temps qu'on mette le starter, c'est trop tard... C'est parti. »

P : Passeur Sm : Smacheur.

Temps	Episode	Adressage	Communications
	1	P	Dans la famille des pygmées, ça marche. Mais là, elle est pas pygmée. Aller.
	2	Sm	Tu l'engueules si elle fait une mauvaise passe...
	3	Sm	Oui, saute dessus. Tu y vas...
	4	P	Tu as fait la passe haute et proche de toi. La réponse, c'est quoi ? Tu t'en vas.
	5	P	Quand tu as frappé, les épaules étaient comme ceci et donc pas parallèles au filet. C'est là.
	6	P	Amélie, est ce que c'est assez haut ? (non).
		Sm	Tu l'engueules, pas de pitié.
		P	Elle est pas gauchère, donc, ta balle, tu dois la mettre où ? Un peu plus loin.
	7	Sm	Laurianne, tu me l'engueules.
	8	P	La balle est parallèle au filet, c'est positif. Mais, le but, c'est d'attaquer. Il faut que la balle soit haute. Là, tu dis : je te donne une balle pourrie, démerde toi.. Et oui...
00 :53 :00	8	P	Oui, ben voilà. On arrête. Champagne. Et puis du bon, pas de la gnognote de chez Kriker.
	8	P	Alors, tu vois que tu peux le faire. Pourquoi tu as réussi là ? Parce que tu es réveillée peut-être, parce que tu es là, parce que tu es concentrée (non, mais, je réagis pas toujours..). Et pourquoi tu réagis pas toujours ? (parce que, j'attends pas le ballon...). Voilà, donc, tu es sur un terrain pour l'attendre, sinon, il faut pas jouer Emilie.
	9	P	Oui !
	10	Sm	Maintenant, les smacheurs, pas la peine de partir d'aussi loin. Consignes 2
	11	Sm	Attend. T'es déjà parti. Attend.
	11	Sm	Voilà, tu as vu la différence.
	12	P	Tu peux me dire pourquoi tu as fais une bonne passe ? Qu'est ce qui t'arrive ? T'es malade ? T'es shootée ? Tu es ? (concentrée). Concentrée, oui... Ca lui arrive...
	13	Sm	Attend, attend...
	14	P	Il est grand Loïc. Il faut faire des passes plus hautes.
	15	Sm	Perrine, tu es où ? Devant ou dessous ? Ouaih, c'est limite...
	16	P	C'est quoi le but ? (lancer) Non. C'est quoi ? Le but, c'est qu'elle puisse smacher et donc donner quelle balle ? (en l'air). C'est pas suffisant. Quoi d'autre ? (haute). Oui, haute.
	17	P	Les pygmés, ils sont comme ça, et là c'est un géant. Haut !
	18	P	C'est quoi le but ? Haut...
	18	P	Une passe, c'est de la concentration. Tu peux pas si t'es pas concentré.
	19	Classe	Aller, on change, les passeuses smashent.
	20	Sm	Oui, ho, elle y est arrivée... Estelle y est arrivée... Tu m'as fais une attaque oui, non ? C'est une attaque.
	20	Sm	Pourquoi tu y vas pas ? Vas y.
	21	P	Bien haut, voilà.
	21	P	Pourquoi le ballon va là ? Tes épaules doivent être perpendiculaires au filet. Là, tu étais comme ça.
	22	Sm	Tu as frappé le ballon par-dessous ou par derrière ? Par-dessous...

	23	Sm	Tu as sauté là ? Déjà que t'es pas grande...
	23	Sm	Oui. Tu as sauté ? Tu es dessous ou derrière ? Dessous. Pourquoi tu es dessous ? Parce que tu es déjà partie avant qu'elle ne touche la balle. Attend.
	24	Sm	Ta main est dure ou molle ? Molle. Main dur !
	25	P	Tes épaules sont orientées comme ça. Mets tes épaules parallèles dès le départ.
	26	Sm	C'est quoi cette saloperie que tu lui envoies là ?

Séance 2 Tâche 5

Description : Match. Un terrain joue en quatre contre quatre. Un autre en deux contre deux du fait du manque d'élèves.

Durée : 20 minutes environ.

Consignes : « On essaie de ne pas faire de renvois directs. On a droit à quatre touches. »

T1 : 4c4 T2 : 2c2 Une équipe A et B sur chaque terrain.

Temps	Episode	Adressage	Communications
01 :07 :00	1	T1	On se parle, c'est parti.
	2	T1B	Un – zéro, ça tourne. C'est le règlement.
	3	T1B	Temps mort. Fais gaffe, tu commences à bien jouer. Tu risques de faire des progrès. Je serais toi, je ferais attention. Dangereux moi je dis de faire des progrès...
	3	T1B	Bon, là, réception pour Emilie, pas assez haute peut-être...
	3	T1B	La deuxième, c'est qui ? (celle qui est le plus près du ballon). Oui ou alors ?... La passeuse.
	3	T1B	Et après, soit tu [passeuse] rejoues avec Emilie ou Estelle. Ok ?...
	4	T1B	Aller, aller...
	5	T1B	Bien joué.
01 :10 :00	6	T1B	Oui... Oui, encore...
	7	T1B	Alors, si sa passe avait été un peu meilleure [réception]... Tu voulais faire quoi ?
	8	T1B	Estelle [serveur], c'est volontaire là où tu l'as envoyé ou c'est le hasard ? Dommage, je t'aurais fait des compliments sinon.
	9	T1	Oui, encore, encore, oui, elle est déchainée, ça joue.
	10	T1B	Tu as voulu y aller en frappe haute et tu as fait manchette [passeuse]. Tout ce qui est balle haute, prends le plutôt à dix doigts.
	10	T1B	Et, fais gaffe, t'es déchainée...
	11	T1	Encore, encore... dernière...
	12	T1	Au moins, ça va chercher le ballon...
	13	T1B	Estelle, le petit vélo... Et oui, il faut y aller. Si le ballon tombe, y'a point pour qui ? (les autres). Oui, donc, il faut y aller.
	14	T1	Oui, oui, encore, ça joue, oui..
	15	T1	Trente secondes. Soit vous vous shootez à l'EPO dans les vestiaires avant de venir
	15	T1	... C'est bien ça, c'est du volley.
	15	T1	C'est vrai qu'on pourrait un peu plus construire pour renvoyer dans des espaces libres.
	15	T1	C'est vrai que si on faisait des passes un peu plus hautes, on permettrait à ses partenaires de mieux jouer.
01 :14 :00	15	T1	C'est vrai que si on prenait le temps de se concentrer au service et non pas servir tout de suite, on aurait des services plus précis...
	15	T1	Mais c'est du volley. Ca vaut au moins huit. Ce que vous m'avez fait la semaine dernière, ça vaut deux.
	15	T1	C'est quoi la différence entre les deux ? Vous allez pas me dire que vous avez fait des progrès en une semaine. Vous vous êtes pas entraînés dans le jardin... C'est quoi ? (on a des bonnes balles). Mais pourquoi la

			semaine dernière y'avait pas de bonnes balles ? Vous êtes attentives ! Vous êtes dedans (ben oui, ils sont pas là les ES). Mais on n'en a rien à foutre des ES... Vous êtes attentives, concentrées... La différence est là, c'est pas les ES ou autre chose.... C'est bien, continuez comme ça.
	16	T2B	T'es pas obligé de me refaire la peinture du plafond. Le ballon arrive fort et tu veux frapper fort. Alors... [manchette]
	17	T2B	Vous jouez côte à côte. Y'a une ligne de séparation. Tout ce qui est là, c'est pour Alice, tout ce qui est là, c'est pour Loïc.
	18	T2B	C'est pour toi, on se parle
	19	T2B	Est-ce que tu étais bien placée pour attaquer ? (non). Tu prends trop de risque.
	20	T2B	Oui, encore
	21	T2B	Ca serait bien de vous appliquer pour que Emilie puisse jouer.
	22	T2B	Aller, voilà, derrière, ça joue, oui, extra, d'une main, encore...
01 :18 :00	23	T2B	Est-ce que tu sais avec quelle partie des mains tu frappes la balle en frappe haute ? (les doigts). Tu es sûre ? Avec la paume et c'est ça qui fait du bruit et tu peux pas la diriger.
	24	T2B	Voilà, replace toi... Badaboum
	25	T2B	Bien, temps mort. Quand le ballon arrive sur Loïc, c'est pas pour toi. Donc, ta place c'est ? (au filet). Tu es restée là. Au filet tout de suite...
	26	T2B	Joue...
	27	T2B	Tu vois, le temps d'arriver, tu es mal placée.
	28	T2B	Voilà, oui, prépare toi, ça va revenir... voilà..
	29	T2B	Calme toi.
	30	T2B	Quand tu frappes la balle... Avec le bout des doigts ou la paume ? Tu le sens au bout des doigts (oui). Ha bon. Aller.
01 :21 :00	31	T2A	Quand tu as vu que le ballon était pour lui, tu as fais quoi ? Tu t'es avancée. Attend de voir ce qui va se passer.
	32	T2A	Vas y, voilà, ok...
	33	T2A	Est-ce que tu es en situation pour renvoyer ? Pour renvoyer et que ça soit dangereux ? Non, donc, la réponse, c'est balle haute...
	34	T1A	Temps mort. Tu es au bon moment là où il faut mais monte. Le seul souci, c'est monter... Aller, jeu.
	35	T1A	On prend son temps [service]
01 :23 :00			MODIFICATION DES EQUIPES.
	36	T1	Voilà, on reste concentré. Tant que ce n'est pas par terre, c'est pas fini.
	37	T1A	Amélie, quel espace tu défends ? Tout ce qui est là, c'est pour toi.
	38	T1A	Renvoyer de profil, c'est dur Emilie.
	39	T1A	Concentrée Mélanie.
	40	T1A	En hauteur. Balles hautes.
	41	T1A	C'est bien, tu as cherché un service vicieux. Ca passe pas, tant pis.
	42	T1A	Oui, encore
	43	T1	Aller, concentrés
	43	T1	On monte les balles
	44	T1B	Pourquoi tu y vas pas ? Vas y. Tant que c'est pas par terre, il faut y aller.
	45	T1B	Oui, encore, on se parle, encore
	46	T1B	Là, tu avais envi d'y aller. Impose toi. Avant, tu y allais pas, donc, c'est mieux. Il faut que tu t'imposes. Tu hurles...
	47	T1B	Oui, encore
	48	T1B	Amélie, t'étais pas avec nous.
	49	T1	Bien, encore, ça joue, encore, bien, encore, encore !
	50	T1A	Montez moi ces ballons, vous allez gagner du temps. Plus haut.
	51	T1	Oui, aller, aller...
01 :29 :00	52	T1	C'est bien, vous y allez, ça bouge.

Bilan : « Par rapport aux rôles, on a vu des relayeurs et des frappeurs. Quand vous êtes attentives, concentrées et que vous analysées ce que vous faites, c'est bon. C'est vrai qu'on était moins nombreux mais même si on est nombreux, il faut s'investir. Il y a des progrès monstrueux. Je veux voir pareil la

semaine prochaine. »

5.1.2.3. Séance n°3

Début de cours : « La semaine dernière, on s'est retrouvé avec des élèves à moitié nuls et très bon... Et... je continue mon barratin... les élèves à moitié nul ont fait un boulot d'enfer. Et donc, aujourd'hui, j'aimerais bien retrouver la même qualité de travail pour tout le monde. Et pas moins ! D'accord ? oui oui oui... On commence par s'échauffer... »

Séance 3 Tâche 1.

Description : Cet exercice a déjà été réalisé lors de la séance filmée 1. Deux élève placés l'un à côté de l'autre font face à deux autres élèves de l'autre côté du filet. Deux ballons sont en jeu. Le but est de faire des échanges. La contrainte veut que chaque élève, après avoir effectué une asse devant lui, se déplace latéralement pour prendre la place de son partenaire. Les groupes sont modifiés après six minutes (constitution de groupes hétérogènes en leur sein).

Durée : 10 minutes

Consignes : « On reprend le premier exercice de travail de passe. Deux ballons, deux joueurs de chaque côté du filet. On se fait des passes devant soi et, après sa passe, on change de place latéralement. On se met d'accord si on réalise un jonglage avant renvoi. L'exercice est maîtrisé si vous réalisez cinq échanges de suite. Si c'est dix, c'est parfait. C'est parti. »

Temps	Episod e	Communications
00 :02 :00	1	Je ne veux pas vous voir jouer avec les pieds Loïc. Ne joue pas au pied. Ok ?
	2	Vous êtes trois. Celui qui est seul se déplace. Ok ?
	3	Oui, voilà, excellent.
	4	Attention au bruit. On essaie de pas faire de bruit. Romain, pas de bruit.
	5	Voilà, pas de bruit. Continue Romain à pas faire de bruit.
	5	Amorti
	5	Accompagne.
	6	Mademoiselle Eugénie... Vous êtes pas obligé de vous mettre en difficulté en vous écartant comme ça. Vous m'en faites des kilomètres. Rapprochez vous.
	7	Comment tu as frappé la balle ? Mime. Tu as fais ça. Donc là
	7	Entoure la balle
00 :06 :00	8	Aller, on s'applique
	9	Amélie, l'important, c'est que tes deux mains aillent en Adressage de Ludivine.
	10	Oui, voilà, excellent.
	11	Sur quoi tu joues pour envoyer le ballon ? (je sais pas). Et bien il faudrait que tu arrives à l'identifier parce que c'est bien et si tu l'as identifié, tu pourras le reproduire. Le savoir en plus de la faire, ça permet de répéter Ok ?
	12	Voilà, devant toi. Pas sur lui. Devant toi.
	13	Temps mort. Quand tu jouais avec le médecin ball tout à l'heure, tu faisais comment ? Comme ceci ou comme ceci ? essaie de frapper comme tu frappais le médecin ball.
	14	Oui. Si il faut, faites moi un jonglage.
	15	Oui. Maintenant, il faut doser
00 :11 :00	16	Devant toi... La difficulté, c'est que les gens devant toi se baladent. Et toi, ton regard, il suit. Il faut regarder devant.

Séance 3 tâche 2

Description : Par deux. Un serveur sert sur son partenaire. Ce dernier réalise une réception manchette pour lui-même.

Durée : 10 Minutes.

Consignes : « On reste par deux. Service facile, réception manchette pour soi et on sert, ainsi de suite.

Si on y arrive trois fois de suite, on s'écarte peu à peu du filet. »

S : Serveur R : réceptionneur

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :12 :00	1		J'ai pas été clair ? Tu sers, elle fait manchette pour elle, elle arrête le ballon et elle sert.
	2	R	Ok, tu es sous la balle au bon moment.
	2	R	Avec quoi tu frappes ? (l'élève montre une zone proche du coude). Maintenant, il faut frapper là (il manipule et montre les avant bras).
	2	R	Ces ballons sont souples, ils ne faon tps mal si tu frappes pas fort. Il faut juste laisser rebondir, doser et tu vas y arriver bien.
	3	R	Ton ballon est parti où ? (derrière). Pourquoi ? (...). Tu as fais comme ça (il montre un plan de frappe haut).
	4	R	Voilà... Pourquoi il va derrière ? (je fais comme ça). Voilà.
	5	S	C'est pas parce que je suis là et que tu es toute émue.
	5	S	Première chose : avoir une surface de frappe dure. Est-ce que c'est assez dur ? (non).
	5	S	Deuxièmement, tes yeux ne regardent que la balle.
	5	S	Et trois : mon bras part en Adressage d'Emilie.
	5	S	Et avec tout ça, je dose plus ou moins vite.
	6	S	Heu... C'est pourri ça... A ton avis ? Comment on qualifie ce service ? (facile) Non... C'est bien ou pas ? (non, faut pas viser). Maintenant, là, l'exercice... il est comment ton service ? Moi, je dis qu'il est pourri et toi ? (...) Tu es d'accord avec moi ? (houai...). Et donc, je peux raconter n'importe quoi, ça te gêne pas. Alors ! Là, il faut que tu sois capable de dire : quand je fais ceci, ceci ceci avec cette concentration, ça fait nickel chrome.
00 :17 :00	7	S	Non Marion, pourquoi il est pas passé ? (je sais spas).
	7	S	Il faut savoir pourquoi.
	7	S	Trois choses à savoir : Un : ma surface de frappe est dure (c'était peut-être ça). Bon, avant de servir, c'est dur
	7	S	Et plat.
	7	S	Deux : mon regard est sur la balle.
	7	S	Trois : mon bras fini en Adressage de l'endroit où je veux viser.
	8		Tu l'arrêtes Vanessa et tu sers.
	9	R	Pourquoi le ballon est parti là bas sur ta manchette ? (l'élève montre un point de frappe désaxé). Voilà. (En fait, j'étais en train de courir). C'est pas gênant. Tu peux courir mais il faut te placer en même temps.
	10	R	Stop. Pourquoi il va là bas ce ballon ? Qu'est ce que tu fais avec tes bras ? Tes bras, ils étaient comme ça (E4 montre des bras proche de la verticale). Comment il faut qu'ils soient pour que la balle monte ? (...) Y'a pas de piège. Il faut monter vers le haut(E4 mime). Et si je fais ça (E4 augmente l'angle bras-tronc), le ballon va aller où ? (derrière). Donc, entre ça devant et ça derrière (E4 mime), il y a un juste milieu.
	11	R	Stop. Il va où le ballon ? Est-ce qu'il est allé au dessus ? (non). Donc, c'est pas valable.
00 :20 :00	12	R	Tu es bras fléchi et donc tu as tendance à faire ceci (E4 montre une flexion des bras). Bras tendus !

Séance 4 tâche 3

Description : Travail de smash. Un passeur fixe. Puis, introduction d'un contreur au bout de 10 minutes environ.

Durée : 18 minutes

Consignes 1 : « On va reprendre une chose qu'on a fait la semaine dernière pour mettre en panique les élèves que je déteste. Dans les rôles à tenir le jour de l'évaluation, il y a le rôle de défenseur, vous venez de le faire, il y a le rôle de serveur et il y a le rôle d'attaquant. Il y a deux façons d'attaquer. Soit

j'envoie le ballon dans une zone, volontairement, où il n'y a pas d'adversaire, soit je frappe fort sur une attaque smashée. C'est ce qu'on va travailler. On commence ce travail de smash. Les passeuses, c'est moi qui les désignes [les plus faibles]. «

Consignes 2 : « On arrête. Les passeurs vont smasher. On fait intervenir un autre rôle : celui de contreur. Si moi je suis contreur, je dois suivre Nicolas pour que je me mette en face de ses épaules... Et je saute en l'air après lui. Et attention, le gag, c'est ça le gag [il montre une faute de fil]. On met les mains là [il montre les mains déjà placées au niveau de la tête, paumes vers le filet]. Si les deux joueurs touchent la balle et que la balle tombe d'un côté, on peut la rejouer. Un contre, ça compte pas comme une touche de balle. Ok ? Donc, un passeur, un smacheur et un attaquant. «

P : Passeur Sm : Smacheur C : contreur

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :24 :00	1	P	Est-ce que ta passe est parallèle au filet ? (je sais pas) Il faut que tu saches. Est-ce que le ballon était assez haut ? (non). Ok, par contre, c'était bien parallèle.
	2	P	Est-ce que le ballon est parallèle au filet ? (presque). Non, tu t'éloignes du filet.
	3	P	Est-ce que Ludivine, c'est une pygmée ? (non)...
	4	Sm	Plus tu es loin, plus c'est facile ou difficile ? (faut que je prenne de l'élan). On est d'accord, mais entre dix kilomètres et trop près, il y a un juste milieu.
	5	Sm	Approche toi, tu es trop loin.
	6		Qui est la passeuse ? Tu es là. Toutes les deux en face. Chacune un ballon.
	7	P	Le but du jeu, c'est de garder le ballon... ? parallèle au filet.
	7	P	Quand tu frappes ta balle, il faut que tes épaules soient parallèles au filet. Toi, tu étais comme ça et donc le ballon part par là.
	8	P	Voilà.
	9	P	Est-ce que le ballon reste près du filet (oui). Donc, c'est positif.
	9	P	Qu'est ce qu'il faut pour qu'elle puisse avoir plus de temps pour attaquer ? (plus haut). Voilà.
	10	P	Encore plus haut.
	11	Sm	Essaie de frapper le ballon du haut vers le bas.
	12	P	Il faut mettre le ballon devant toi ou devant elle ?
	13	Sm	Il faut sauter pour frapper dessus.
	14	P	Qu'est ce qui permettrait encore d'améliorer ? Ok.
	15	P	C'est pas un pygmé. D'accord ?...
	16	P	Oui, qu'est ce qu'on peut faire encore pour l'aider à frapper ? (plus haut). Oui,
00 :30 :00	16	P	Et plus près du filet.
	17	P	C'est bon ou pas ? (oui). C'est très bien.
	18	P	Amélie, applique toi.
	18	P	Bien haut. Si tu veux qu'il attaque, il faut l'envoyer haute ou basse (haute). Et là, elle était comment ? (Moyenne).
	19	P	Là elle est haute mais (elle est derrière moi). Oui (c'est dur de recevoir la balle là et de l'envoyer là). On est d'accord, c'est ce qu'il y a à apprendre...
	20		Romain, tu te mets avec Marie et Lauriane.
	21	C	Essaie de sauter pour passer la main au dessus du filet.
	22	C	Voilà (sauf que si elle frappe plus haut, je peux pas...). Mais tu sais, le fait de sauter, ça gêne souvent l'adversaire. Si tu arrives à sauter les mains dures, alors, tu peux contrer.
00 :34 :00	23	C	Tu a vu ses épaules où elles étaient (oui). Ok, aller.
	24	Sm	Sur un terrain de volley, tu pars du fond du terrain pour attaquer ? (non). Alors pourquoi tu pars de là ? (Je sais pas). Voilà, he bien...
	25	Sm	Tu as marqué sur smash tu vois. En match, je veux le revoir... Et tu as sauté, et tu n'es pas partie de trop loin.

	26	C	Joffrey, il faut que tu sautes après elle. Si tu sautes en même temps qu'elle, au revoir...
	27		Applique toi sur les passes, aller.
	28	Sm	Aller, attend, saute !
	29	Sm	Tu es contre le filet avant qu'il (le passeur) ai touché la balle et donc tu frappes par-dessous.
	30	C	ET toi, Mélanie, elle est pas grande et tu sautes en même temps qu'elle. Moralité, le ballon passe. Attends, attends. Saute après.
	31	Sm	Oui... Alors, pourquoi tu rates ta frappe ? Ta main était dure ou molle à ton avis ? (molle). Voilà, donc, main dure comme pour un service.
00 :37 :00	32	P	Qu'est ce qui manquait ? (j'étais pas concentrée). Ok, mais aussi ? De... sauter...
	33	Sm	? (je pars avant qu'elle l'ai touché). Oui. Alors, c'est vrai que sa passe était loin du filet mais à la fois tu pars trop tôt pour gérer ça.
	34	P	Oui, la au moins, c'est parallèle.
	35	Sm	Attaque !
	36	P	Voilà... Pourquoi c'est une bonne passe ? Il faut que tu arrives à faire la différence. (C'est le hasard). Et non, quand tu joues aux dés et à la loterie c'est le hasard, pas là.
	36	P	Tant que tu penseras que c'est le hasard, ça marchera pas. C'est pas le hasard. A certains moments, tu as certaines attitudes et tu fais certaines choses qui te permettent de réussir, à d'autres non. C'est en faisant la différence entre les deux que tu vas identifier ce qu'il y a à faire pour réussir. C'est pas le hasard. C'est peut-être pour ça que tu avances pas. Tu as fait quelque chose de bien, il faut que tu saches pourquoi.
	37	Sm	Tu smash, c'est bien. Sauf que tu fais faute.
	38	C	Saute bien après elle. Tu sautes en même temps.
	38	C	Parapluie
00 :41 :00	39	P	Oui, voilà. Pourquoi ça marche deux fois de suite ? C'est le hasard ? (oui). Et bien, il faut aller jouer au loto tout de suite. Ok, si tu réussis une troisième fois, tu es milliardaire au tirage européen.

Séance 4. Tâche 4.

Description : match en quatre contre quatre. 3 terrains. Groupes de niveau. A 1h03, les équipes changent. Sur deux terrains les équipes deviennent hétérogènes en leur sein.

Durée : 45 minutes.

Consignes : « Je rappelle : il nous reste trois séances avant l'évaluation car les lundis premier et huit mai sont fériés. Ca va faire cinq semaines sans volley, puis deux séances avant l'évaluation. Donc, venez si possible le jeudi soir de six à sept ou le mercredi midi.

Bon, quand on est sur du renvoi direct, on ne peut pas avoir plus de huit... Ce renvoi direct, ça sera valorisé seulement si vous êtes finisseur, c'est-à-dire si vous avez vu un trou et que vous mettez le ballon dedans. Sinon, c'est moins de huit.

Pour avoir une note entre huit et douze, il faut s'organiser en défense à plusieurs, et renvoyer le ballon depuis l'avant du terrain.

Au dessus de douze, c'est construire un jeu d'attaque généralement en deux passes.

Vous devez être capable de maîtriser les rôles suivants :

- serveur. Et là, ce qui est intéressant, c'est avant de servir, se concentrer et prendre le temps de penser à ce qu'on va faire. Répéter intérieurement ce qu'il y a à faire. Si vous faites ça, vous êtes tous serveurs. Enfin, serveur, on n'est pas au bistrot encore.

- Renvoyeur au fond.

- Défenseur au filet. Tout le monde peut être défenseur au filet. Ca perturbe toujours un contreur.

On commence en quatre contre quatre avec des équipes de niveau. On fait vingt minutes ça puis on casse les équipes pour permettre à ceux qui ont plus de difficultés de s'exprimer... »

T1 : joueurs moyens. T2 : personne T3 : Joueurs compétents T4 : joueurs en difficulté.

Temps	Episode	Adressage	Communications
-------	---------	-----------	----------------

00 :50 :00	1	T4	Si vous voulez jongler, c'est possible. Mais j'interdis les renvois directs.
	1	T4	On sait quelle surface on défend, on sait qui prend le ballon en deuxième. Ici, c'est qui ? Le deuxième ballon est pour toi.
	2	T4	Elle a raté le service donc vous marquez et donc ça tourne. Aller.
	3	T3	Temps mort. Quand tu contres, attention, tu fais pénétration.
	3	T3	Et j'aimerais bien qu'on monte les balles.
	4	T1	Temps mort. Tu peux retoucher le ballon parce que c'est un contre. Jeu.
	5	T1	Venez. Pour plein de raison, c'est lui qui devient passeur. Donc, vous deux, vous devenez attaquants. Ca veut dire que toi (passeur), tu dois reculer pour attaquer. Donc, la passeur se retrouve sur les extrémités, les deux autres deviennent attaquants et donc, il faut reculer. Aller, jeu
	6	T1	Encore !
	7	T1	C'est fini : quatre.
	8	T1	Oui, encore !
	9	T1	Bien tenté.
	10	T1	Oui, bien Marion
	11	T1	C'est à qui d'être là bas ? Parce que lui est au contre...
	12	T4	Très bien, ça joue
	13	T4	C'est bien
	13	T4	mais les renvois directs sont interdits.
	14	T4	Oui, ça joue !
	15	T4	Camille. Et oui.
	16	T4	Non, c'est pas putain, c'est bien
	16	T4	Mais ton souci ça doit être de conserver.
	17	T4	Encore, encore, aller, bien
	18	T4	Renvoi direct, renvoi direct... Pas de renvoi direct !
	19	T4	Oui, oui, aller
	20	T4	Oui !
	21	T4	C'est bien
	21	T4	Mais plus haut.
	22	T4	Aller, dessous, oui...
	23	T4	Tu as fait la passe à qui ?
	23	T4	C'est bien, aller...
	24	T3	Vanessa, je veux pas voir ça. T'as pas le droit.
	25	T3	Oui, encore,
	25	T3	Derrière
	26	T3	Le règlement dit que là, elle est non franchie.
	27	T3	Applique toi
	28	T3	Oui...
01 :00 :00	29	T3	Dehors, dehors.
	30	T1	Romain, est ce que t'es bien placé pour attaquer ? Ai la lucidité de dire, là je frappe, là, je frappe pas.
01 :03 :00	31	Classe	Stop

T1 : Hétéro moyen T2 : personne T3 : Elèves compétents T4 : Hétéro moins

Temps	Episode	Adressage	Communications
	32	T3	Comme c'est un contre, tu peux la reprendre.
	33	T3	On se parle
	34	T3	En théorie, c'était pour Alice, mais là c'est à ? de hurler que c'est pour elle.
	35	T1	Maud et Vanessa, pas côte à côte.
	36	T1	On se met d'accord. Vu comme vous êtes placés, Maud fait le fond et vous les côtés. Mais il faut le dire. Jeu. Aller.
	37	T1	Aller aller
	38	T1	Une, deux, donc toi, il fallait se mettre dans une situation de ? de ? Renvoyeur, c'était la troisième...
	39	T1	Joue, aller

	40	T1	Tu sais le faire, fais comme tout à l'heure. La différence, c'est que quelqu'un bouge de l'autre côté du filet et ça semble t'impressionner...
	40	T1	Y'a pas de danger, il fallait faire la passe.
	41	T4	Mélanie, qu'est ce qui manque ? Non c'est pas nul. Ton souci, c'est d'envoyer haut sur Romain ok...
	42	T4	Oui, ça joue
	43	T4	En hauteur demoiselle. Tu le faisais tout à l'heure.
	44	T4	C'est à qui ? Comme c'est au milieu, c'est la plus rapide.
	45	T3	Temps mort. Comme on commence à voir de la stratégie... A partir du moment où tu fais le choix de la passe arrière, il faut pas qu ce soit collé.
	46	T3	Vas y Loïc, aller, voilà
01 :11 :0 0	47	T3	Eugénie, trente secondes. Quand c'est Nicolas qui est passeur alors que normalement il est au centre, toi, tu deviens quoi ? (Attaquant) et donc il faut faire quoi ? (me replacer). Ok.
	48	T3	Aller, voilà
	49	T3	Tu montes ta balle, c'est bien mais on ne sais pas pour qui c'est.
	50	T3	Oui, aller
	51	T3	Bien joué
	52	T3	Oui, oui, bien joué
	53	T3	Voilà, simple, bien joué Alice.
	54	T3	Oui, voilà
01 :13 :0 0	55	T3	Tu es où par rapport à ses épaules ? Il faut te déplacer pour être en face de lui.
	56	T3	Oui,encore.
	57	T3	Alice, si tu y vas, il faut y aller jusqu'au bout.
	56	T3	On se replace
	57	T1	Temps mort. Quand tu as renvoyé le ballon, tu as vu qu'il y avait un trou ? C'était dangereux pour l'adversaire ? Il aurait fallu faire quoi ? (monter la balle). Pour qui ? L'objectif, c'est pas de renvoyer le ballon, c'est de mettre en danger l'adversaire. Tu es bien placée, construit l'attaque.
	58	T1	Oui, c'est bien tenté
	59	T1	Maud, attend pour partir, t'es dessous là.
	60	T1	C'est quoi ça ? C'est collé.
	60	T1	Est-ce que tu as vu où tu as envoyé le ballon ? (non). C'est la combientième touche ? (elles smashent pas). Essaye.
	60	T1	Vous êtes là pour les aider alors.
	61	T1	Oui, oui, encore...
01 :18 :0 0	62	T1	Estelle, tu voulais faire quoi ? (la mettre en hauteur). C'est ça le problème. C'est ça le problème, qu'est ce que tu veux faire avec ta balle. Aller.
	63	T1	C'est à qui ce ballon ? On est d'accord, c'est pour toi Emilie.
	64	T1	Applique toi Vanessa.
	65	T1	Oui Maëlle, super. C'est le hasard ?
	66	T1	Et là il faut ? Attaquer. Il faut le faire.
01 :22 :0 0	67	T4	Il était à qui le ballon ? Ok.
	68	T4	Un peu plus haut
	69	T4	Oui, aller...
	70	T4	Oui, encore..
	71	T4	Oui, encore, aller
	72	T4	Jeune homme, le plus simple possible. On me donne, je redonne.
	73	T4	Aller, dessous, oui...
	74	T4	Concentré Romain.
	75	T4	Bien apprécié.
	76	T4	Emilie, tu es là où il faut mais maintenant, l'intention, c'est de monter le ballon.
	77	T4	Bien joué, oui, encore
	78	T4	Bien, oui...
	79	T4	Monte moi ces ballons.

01 :26 :0 0	80	T4	Tu veux envoyer le ballon où ? Ton but, c'est envoyer à Marion !
----------------	----	----	--

Bilan : « Chaque fois que vous avez une attitude de concentration, on voit des choses intéressantes. A chaque fois qu'on a une attitude où on fait un peu la gueule, où on ne pose pas de question, c'est la catastrophe. C'est dommage, il y a de la qualité. Mais à un moment donné, il faut se mettre dedans, à fond, toujours. Le jour de l'évaluation, si vous savez pas ce qu'il faut faire pour réussir, ça sera trop tard... »

5.2. EXEMPLES DE TRAITEMENT DES COMMUNICATIONS

5.2.1. Badminton, Séance n°3, tâche n°3

ID	Séq	Interventions	TYPE	OBJET	OBJET RESUME	FORME	CONV
1	1	Son point faible, ce serait quoi ? Cherche	RD	DETERMINATION POINT FAIBLE ADVERSE	DETERMINATION POINTS FORTS/FAIBLES	F4A	C1
2	2	Temps mort, son point faible, c'est quoi ? (revers). Ok.	RD	DETERMINATION POINT FAIBLE ADVERSE	DETERMINATION POINTS FORTS/FAIBLES	F4A	C1
3	2	Et toi ? (smash)	RD	DETERMINATION POINT FAIBLE ADVERSE	DETERMINATION POINTS FORTS/FAIBLES	F4A	C1
4	3	Alors, c'est quoi son point faible à Pierre ? Aller...	RD	DETERMINATION POINT FAIBLE ADVERSE	DETERMINATION POINTS FORTS/FAIBLES	F4A	C1
5	4	Tu as dit que c'était quoi son point faible ? (le fond). Le fond... Il frappe tous les volants au milieu du terrain. Donc, encore plus. Mets le au fond, vraiment.	RD	ECART ENTRE STRATEGIE ANNONCEE ET MISE EN ŒUVRE	ECART INTENTION/RESULTAT	F4A/F2A	C1
6	5	C'est le set qui compte ? On cherche les points faibles.	RD	INCITATION A CHERCHER LE POINT FAIBLE ADVERSE	DETERMINATION POINTS FORTS/FAIBLES	F1	C1
7	6	C'est quoi son point faible ? (je sais pas). Y'en a pas. Ha bon.	RD	DETERMINATION POINT FAIBLE ADVERSE	DETERMINATION POINTS FORTS/FAIBLES	F4A	C1
8	6	Cherche.	RD	INCITATION A CHERCHER LE POINT FAIBLE ADVERSE	DETERMINATION POINTS FORTS/FAIBLES	F4A	C1

9	7	Alors ? Quel côté ? Ca fait deux fois que tu lui envoies là bas et c'est la panique. C'est le côté ? (gauche). Oui mais c'est le côté ? Revers ! Et plutôt au fond ou devant ? (au fond). Aller...	RD	MISE EN EVIDENCE DE L'EFFICACITE D'UNE STRATEGIE	EFFICACITE STRATEGIQUE	F2A/F2B	C1
10	8	Yvan, une stratégie... On commence d'entrée par jouer sur le point faible ? C'est pas plus intéressant de jouer à l'opposé pour commencer ? Non ?	RD	GESTION DE L'UTILISATION DU POINT FAIBLE ADVERSE	UTILISATION POINTS FORTS/FAIBLES	F1	NC
11	9	C'est quoi son point faible ? Quand tu lui envoies quels volants ? Tendus sur lui...	RD	DETERMINATION POINT FAIBLE ADVERSE	DETERMINATION POINTS FORTS/FAIBLES	F4A	C1
12	10	Très joli smash... Temps mort. Mais ton volant, tu le frappes où ? Là ou là. Et donc, quand tu l'as rabattu... Et voilà.	RD	SMASH/MISE A NIVEAU	TECHNIQUE/SMASH	F3A	NC
13	11	Dolan, c'est un smash ? C'est approprié sur ce volant ?	RD	MISE EN RELATION ENTRE VOLANT RECU ET COUP POSSIBLE	TECHNIQUE/FRAPPE	F3A	NC
14	12	Q- Si il est moins quatre, tu auras plus deux.	AUTRE	GESTION HANDICAP			
15	13	Q- Non, Jérémy donnera deux points	AUTRE	GESTION HANDICAP			
16	14	Q- Ca veut dire que Jean Jacques, à chaque coup, il doit être au top. Il a une grosse pression.	AUTRE	GESTION HANDICAP			
17	15	Arnaud, tu attends quoi ? Allez y.	AUTRE	ORGANISATION			

5.2.2. Volley-ball, séance n°2, tâche n°5

Id	Tps	Ep is	Ad r.	Comm.	Type	Objets	objets résumés	for mes
1	01 :07 :00	1	T1	On se parle, c'est parti.	AUTRE	SE PARLER	STRATEGIE/COMMUNICATION	
2		2	T1 B	Un – zéro, ça tourne. C'est le règlement.	AUTRE	REGLEMENT	REGLEMENT	
3		3	T1 B	Temps mort. Fais gaffe, tu commences à bien jouer. Tu risques de faire des progrès. Je serais toi, je ferais attention. Dangereux moi je dis de faire des progrès...	RD	PROGRES D'UN ELEVE	TYPE D'ENGAGEMENT	F2
4		3	T1 B	Bon, là, réception pour Emilie, pas assez haute peut-être...	RD	RECEPTION/HAUTEUR TRAJECTOIRE	HAUTEUR PASSE	F2A1

5		3	T1 B	La deuxième, c'est qui ? (celle qui est le plus près du ballon). Oui ou alors ?... La passeuse.	RD	QUI JOUE LA DEUXIEME TOUCHE ?	STRATEGIE/R ÔLE DU PASSEUR	F3B1
6		3	T1 B	Et après, soit tu [passeuse] rejoues avec Emilie ou Estelle. Ok ?...	RD	CHOIX DU PASSEUR	STRATEGIE/R ÔLE DU PASSEUR	F1
7		4	T1 B	Aller, aller...	AUTRE	ENCOURAGEMENT	ENCOURAGEMENT	
8		5	T1 B	Bien joué.	RD	EVALUATION	EVALUATION	F2A1
9	01 :10 : 00	6	T1 B	Oui... Oui, encore...	AUTRE	ENCOURAGEMENT	ENCOURAGEMENT	
10		7	T1 B	Alors, si sa passe avait été un peu meilleure [réception]... Tu voulais faire quoi ?	RD	CHOIX DU PB	TACTIQUE/INTENTION PB	F5
11		8	T1 B	Estelle [serveur], c'est volontaire là où tu l'as envoyé ou c'est le hasard ? Dommage, je t'aurais fait des compliments sinon.	RD	SERVICE/QUALITE	STRATEGIE/SERVICE	F5/F2A1
12		9	T1	Oui, encore, encore, oui, elle est déchainée, ça joue.	AUTRE	ENCOURAGEMENT	ENCOURAGEMENT	
13		10	T1 B	Tu as voulu y aller en frappe haute et tu as fait manchette [passeuse]. Tout ce qui est balle haute, prends le plutôt à dix doigts.	RD	PRIVILEGIER FRAPPE HAUTE	TECHNIQUE/FRAPPE HAUTE	F2B2
14		10	T1 B	Et, fais gaffe, t'es déchainée...	RD	EVALUATION	TYPE D'ENGAGEMENT	F2
15		11	T1	Encore, encore... dernière...	AUTRE	ENCOURAGEMENT	ENCOURAGEMENT	
16		12	T1	Au moins, ça va chercher le ballon...	RD	INVESTISSEMENT GENERAL DANS L'APS	TYPE D'ENGAGEMENT	F2B2
17		13	T1 B	Estelle, le petit vélo... Et oui, il faut y aller. Si le ballon tombe, y'a point pour qui ? (les autres). Oui, donc, il faut y aller.	RD	AUTRE	AUTRE	F1
18		14	T1	Oui, oui, encore, ça joue, oui..	AUTRE	ENCOURAGEMENT	ENCOURAGEMENT	
19		15	T1	Trente secondes. Soit vous vous shootez à l'EPO dans les vestiaires avant de venir	RD	INVESTISSEMENT GENERAL DANS L'APS	TYPE D'ENGAGEMENT	F1
20		15	T1	... C'est bien ça, c'est du volley.	RD	EVALUATION	EVALUATION	F2A1
21		15	T1	C'est vrai qu'on pourrait un peu plus construire pour renvoyer dans des espaces libres.	RD	CONSTRUIRE	STRATEGIE/CONSTRUCTION DU POINT	
22		15	T1	C'est vrai que si on faisait des passes un peu plus hautes, on permettrait à ses partenaires de mieux jouer.	RD	HAUTEUR TRAJECTOIRE	HAUTEUR PASSE	F1
23	00 :14 : 00	15	T1	C'est vrai que si on prenait le temps de se concentrer au service et non pas servir tout de suite, on aurait des services plus précis...	RD	CONCENTRATION AU SERVICE	TYPE D'ENGAGEMENT	F1
24		15	T1	Mais c'est du volley. Ca vaut au moins huit. Ce que vous m'avez fait la semaine dernière, ça vaut deux.	RD	EVALUATION/BAC	EVALUATION	F2A1

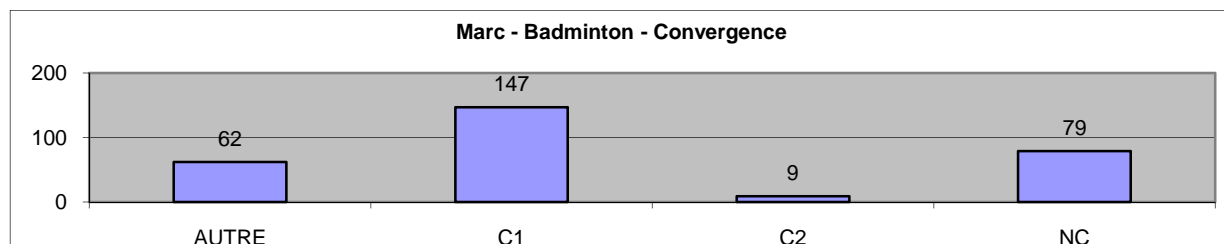
2 5	15	T1	C'est quoi la différence entre les deux ? Vous allez pas me dire que vous avez fait des progrès en une semaine. Vous vous êtes pas entraînés dans le jardin... C'est quoi ? (on a des bonnes balles). Mais pourquoi la semaine dernière y'avait pas de bonnes bal	RD	ATTITUDE / APP	TYPE D'ENGAGEMENT NT	F3A2
--------	----	----	--	----	----------------	----------------------------	------

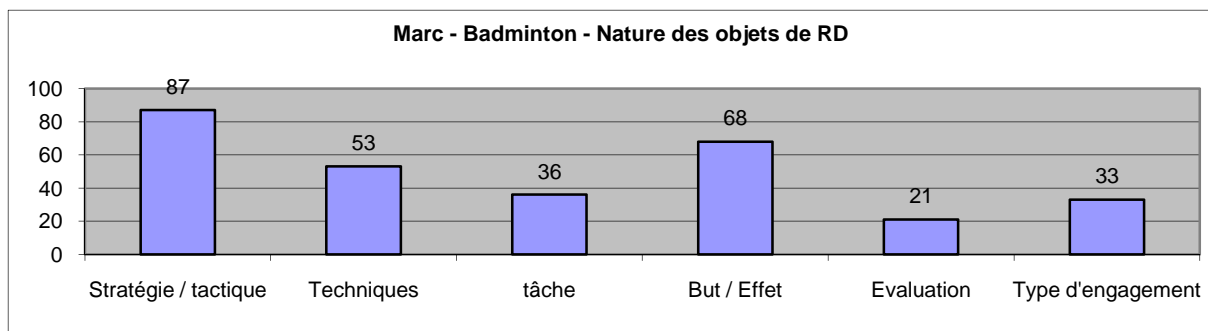
5.3. PRINCIPAUX RÉSULTATS NON PRÉSENTÉS DANS LES ÉTUDES DE CAS

5.3.1. Résultats pour les séances de badminton

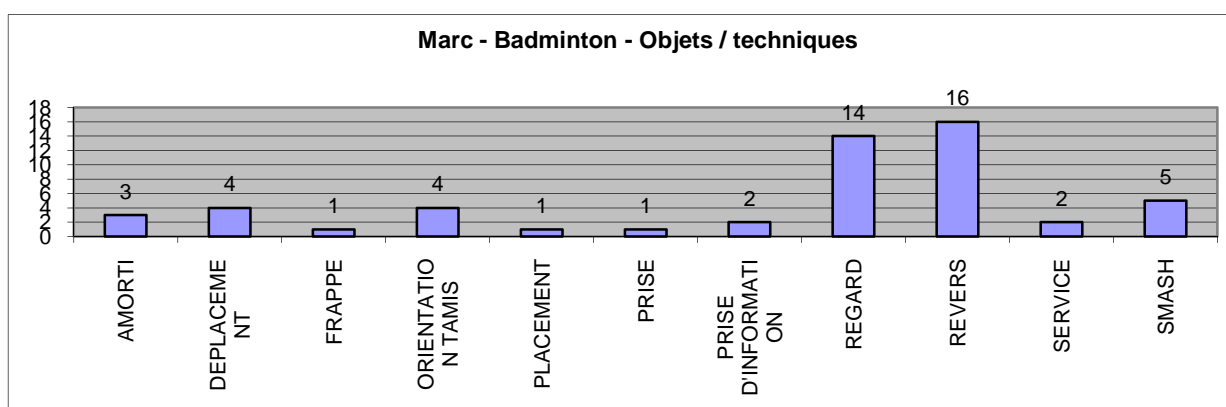
5.3.1.1. Synthèse des résultats.

Tâche	Total Objets	Objets RD	% objets RD
S1 T1	32	29	90,6
S1 T2	29	10	34,4
S1 T3	55	40	72,7
S1 Ss Tot	116	79	68,1
S2 T1	47	45	95,7
S2 T2	33	24	72,7
S2 T3	53	42	79,2
S2. Ss Tot	133	111	83,5
S3 T1	30	21	70
S3 T2	60	48	80
S3 T3	50	38	76
S3. Ss Tot	140	107	76,4
Total	389	297	76,3





Marc – Badminton – Objets / stratégie - Tactique	
DETETMINATION POINTS FORTS/FAIBLES	26
STRATEGIE/POINT FAIBLE ADVERSE	2
UTILISATION POINTS FORTS/FAIBLES	1
MISE NE RELATION ENTRE STRATEGIE ANNONCEE ET MISE NE ŒUVRE	8
STRATEGIE EXPLICITE	7
EFFICACITE STRATEGIQUE	2
PERTINENCE STRATEGIQUE	6
STRATEGIE/DEBORDEMENT	9
RUPTURE/ABSENCE DE RUPTURE	18
PLACEMENT AU SEVICE	2
STRATEGIE/REPLACEMENT	1
TACTIQUE AUTRE	5
Total	87/297



OBJETS RD RESUMES	OBJETS RD	
	ANALYSER LE JEU	1
	CAPACITE D'AUTO EVALUATION	1
	DEMANDER UNE AUTO EVALUATION	1
	DEVALORISATION DE L'INCAPACITE A S'EVALUER	2
	INCITATION AUTO EVALUATION	1

TYPE D'ENGAGEMENT	CO REGULATION	2
	INCITATION A LA CO REGULATION	2
	GESTION EMOTIONS	2
	CONTRÔLE FRUSTRATION	1
	GESTION STRESS	2
	NECESSITE D'AUTO GESTION DES EMOTIONS	1
	NECESSITE D'ENGAGEMENT TOTAL	1
	S'APPLIQUER	1
	TYPE D'ENGAGEMENT/TACHE	3
	MISE EN EVIDENCE DE PROGRES	1
	MISE NE EVIDENCE D'UNE CAPACITE A PROGRESSER	1
	TYPE D'ENGAGEMENT/JEU SUR LES EXTRÊMES	1
	TYPE D'ENGAGEMENT/RUPTURE AVEC LES HABITUDES	1
	ECART LOGIQUE INTERNE / ACTIVITE ELEVE	1
	ECART ENTRE PERCEPTION D'UN NIVEAU ET NIVEAU REEL	1
EXIGER DES ENVOIS CORRECTS	1	
TYPE D'ENGAGEMENT/AUTRE	5	
Total		33/297

FORMES	Total
AUTRE	1
F1	87
F2	10
F2A	19
F2A/F2B	2
F2A1	35
F2A2	4
F2A2/F3A	1
F2B	17
F2B/F3A	1
F2B/F3A/F3B	1
F2B/F3B	1
F2B/F4A	2
F2B2	1
F3	1
F3A	48
F3A/F2A	3
F3A/F2A/F2B	1
F3A/F2B	10
F3A/F2B/F2A	1
F3A/F2B/F3B	1
F3A/F3B	5
F3A/F3B/F2B	2
F3A/F4A	1
F3A2	1
F3B	15

F4A	11
F4A/F2A	1
F4A/F2B	2
F4A/F3A	1
F5	11
Total	297

Effectifs cumulés.

F1	F2A	F2B	F3A	F3B	F4	F5
87	65	40	76	25	15	11
	105		101			

5.3.1.2. Tâches à finalités stratégiques/décisionnelles

Marc (Stratégies)	S1 T2	S1 T3	S2 T2	S2 T3	S3 T3	Total
AUTRE	19	15	9	10	12	65
RD	10	40	24	42	38	154
Total	29	55	33	52	50	219
% RD	34,4	72,7	72,7	80,7	76	70

E4 – Tâche / stratégies - objets résumés	
DETERMINATION POINTS FORTS/FAIBLES	26
UTILISATION POINTS FORTS/FAIBLES	1
STRATEGIE/POINT FAIBLE ADVERSE	3
MISE NE RELATION ENTRE STRATEGIE ANNONCEE ET MISE EN ŒUVRE	9
STRATEGIE EXPLICITE / JOUER AVEC DES INTENTIONS	7
PERTINENCE STRATEGIQUE	7
RUPTURE/ABSENCE DE RUPTURE	17
STRATEGIE/DEBORDEMENT	9
TACTIQUE	6
PLACEMENT AU SEVICE	2
STRATEGIE/REPLACEMENT	2
TÂCHE	1
REGLEMENT	3
TECHNIQUE	25
EVALUATION	13

TYPE D'ENGAGEMENT	25
Total	154

objets RD résumés	Objet RD	
TYPE D'ENGAGEMENT	CAPACITE D'ANALYSE DU JEU	1
	CAPACITE D'AUTO EVALUATION	2
	DEMANDE UNE AUTO EVALUATION	2
	DEVALORISATION DE L'INCAPACITE A S'EVALUER	2
	ACTIVITE DE REFLEXION	1
	CO REGULATION	2
	INCITATION A LA CO REGULATION	2
	CONTRÔLE FRUSTRATION	1
	GESTION EMOTIONS	1
	GESTION STRESS	2
	NECESSITE D'AUTO GESTION DES EMOTIONS	1
	ECART ENTRE PERCEPTION D'UN NIVEAU ET NIVEAU REEL	1
	ECART LOGIQUE INTERNE / ACTIVITE ELEVE	1
	MISE EN EVIDENCE DE PROGRES	1
	MISE NE EVIDENCE D'UNE CAPACITE A PROGRESSER	1
	NECESSITE D'ENGAGEMENT TOTAL	3
	S'APPLIQUER	1
	Total	25

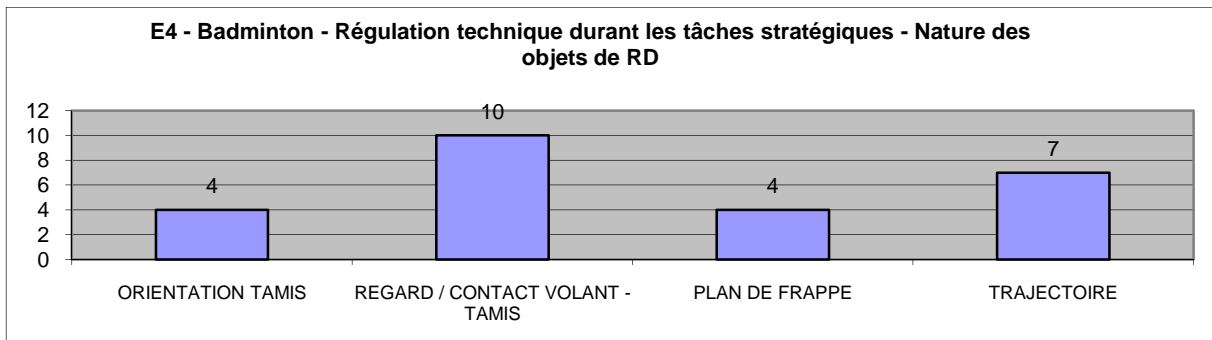
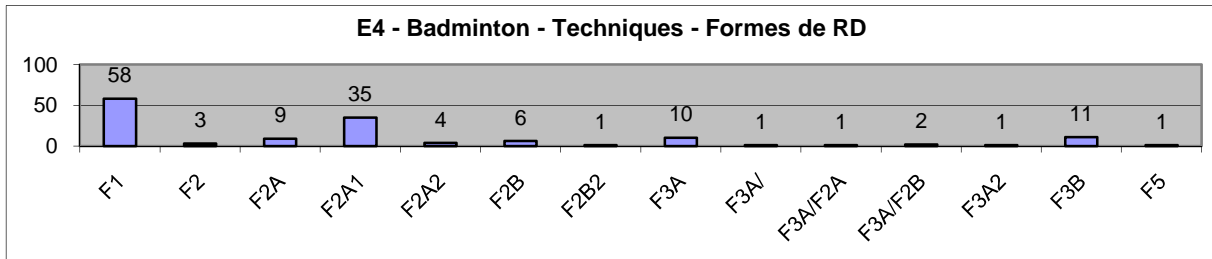
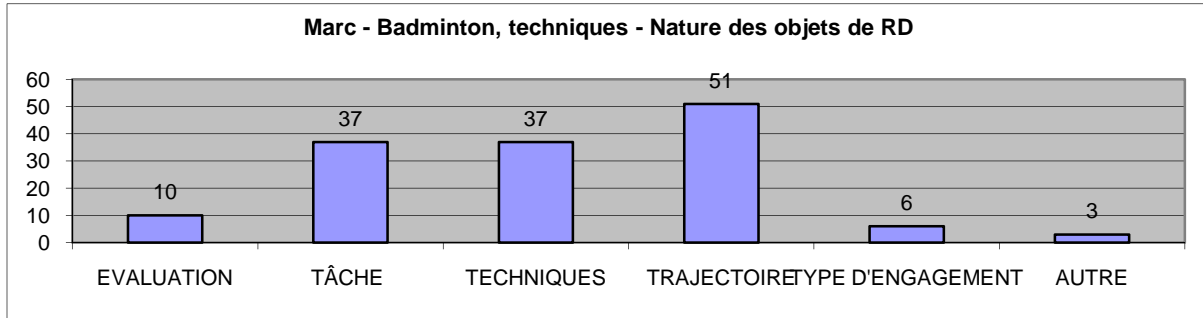
Objets RD résumés / stratégies	Régulations (exemples significatifs)
POINTS FORTS / FAIBLES	<i>Alors, pourquoi tu joues sur lui ? (je joue pas sur lui). Ha bon ? Tu as fait quatre frappes sur lui et la dernière sur le revers et il l'a loupé. Ca veut dire quoi ?</i>
	<i>Anthony, tu as joué trois fois sur Kevin. Est-ce qu'il a renvoyé ? (oui). Donc, est ce que c'est un point faible ? Non.</i>
	<i>Et à Anthony, c'est quoi son point faible ? Vous avez joué combien de points ? (quatre). Bon, qu'est ce que tu as testé ? Revers (heu, non). Au fond ? (oui). Il a renvoyé ? (non).</i>
	<i>Et toi, tu l'as envoyé à droite. Il me semble que ça marche bien. C'est peut-être un point faible. A tester...</i>
MISE NE RELATION ENTRE STRATEGIE ANNONCEE ET MISE NE ŒUVRE	<i>C'est quoi ta stratégie ? (au fond et court). C'était au fond ? (non). Bon...</i>
	<i>C'est quoi ta stratégie ? Masquer et continuité rupture. T'as masqué là ? Je te pose la question (oui).</i>
	<i>Est-ce que c'est bien un droite/gauche ? (non). Ca doit être encore plus à droite et plus à gauche.</i>
PERTINENCE STRATEGIQUE	<i>Ets ce que c'est bien joué ? (je sais pas).</i>
	<i>Tu l'as mis en difficulté ? (non).</i>
	<i>On remonte le temps. Ton adversaire était là... Tu as fait quoi ? C'est bien joué ? (bah oui) Et ben oui c'est bien joué (je croyais que...). Alors, si je te pose une question, c'est que c'est nul !</i>
	<i>Tu as joué long à gauche, c'est ce qu'il fallait faire.</i>
RUPTURE /DEBORDEMENT	<i>C'est quoi son point fort ? (les smashes). Quand on joue sur lui... Alors, si tu veux perdre, continue à jouer sur lui.</i>
	<i>Ha ! quand Arnaud joue pas sur Kevin, ça joue pas trop mal.</i>
	<i>Le volant, tu le renvois souvent où ? (sur lui).</i>

	<p>Monsieur JérémY, c'est quoi le but du jeu ? Marquer des points ok. Tout à l'heure le but c'était quoi ? (faire des échanges). Ok, trente échanges. Et là, tu as fait combien d'échanges ? (beaucoup) Oui. Tu envoyais où le volant ? (là) Non (là) Non.</p> <p>Quand au foot tu as deux monstres en défense centrale, qu'est ce que tu fais : tu passe sur le côté. Si tu continues à avancer sur les défenseurs centraux, tu risques pas de gagner.</p> <p>Le but que tu as défini tout à l'heure, c'est ? (jouer sur les côtés). Et quand tu es en difficulté, tu joues où ? (sur lui).</p> <p>Maxime, là tu manques le points : pourquoi ? Tu l'as mis en danger ou il a fait une erreur monumentale de frappe ? C'est un cadeau ton volant ou pas ? (c'est cadeau)..</p>
STRATEGIE EXPLICITE	<p>Essaie de mettre en place ta stratégie.</p> <p>Tu joues où ? Tu cherches quoi ? Tu fais quoi là ? (j'ai joué sur lui). C'est un point faible ? (Non). Alors...</p> <p>Tu test quoi là ? (la force). Tu teste « j'envoi fort sur sa tête ». Soit ça marche et c'est bon mais je suis pas sûr.</p>
REPLACEMENT	<p>Replace toi..</p>
TACTIQUE	<p>Bien, temps mort. Quand tu renvoies le volant, tu veux l'envoyer où ? (au fond). Concrètement, il va où ? Sur lui. Donc, soit tu arrives à l'envoyer au fond soit il faut faire autre chose.</p> <p>Deux points. Temps mort. Tu as renvoyé où la première frappe ? (à gauche). Mais devant ou derrière ? (derrière). Et il fallait jouer où ? (court). Et toi, tu as fait quoi, tu as joué où ? (sur lui). Et oui...</p> <p>Jean Jacques, tu as frappé une fois fort, il le renvoie ou non ? (oui). Oui. Tu renvoies une deuxième fois fort, il le renvoie ? (oui). Quand tu renvoies fort, tu le mets où Yvan ? (au fond). Donc, tu libères quel espace ? (devant).</p> <p>Tu allais faire quoi ? (court). C'était bon ou non stratégiquement ? Oui c'est bon. Tu le bloques au fond et il y a rupture avec l'amorti donc, c'est bon.</p>

5.3.1.3.Tâches à finalité technique (techniques de frappe)

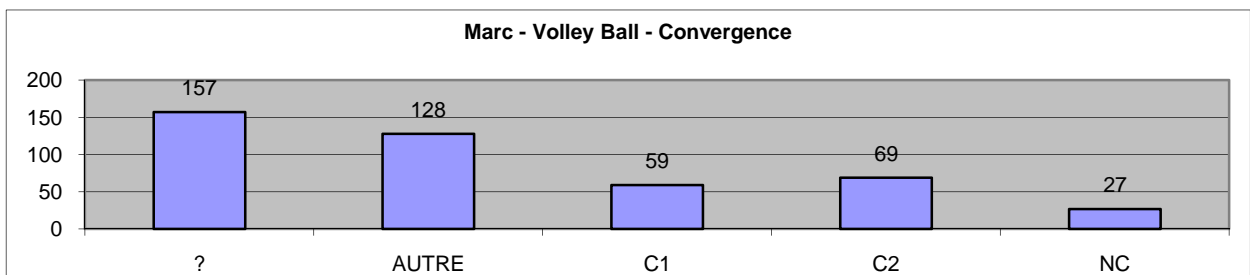
Dispersion des objets en rapport avec les savoirs techniques.

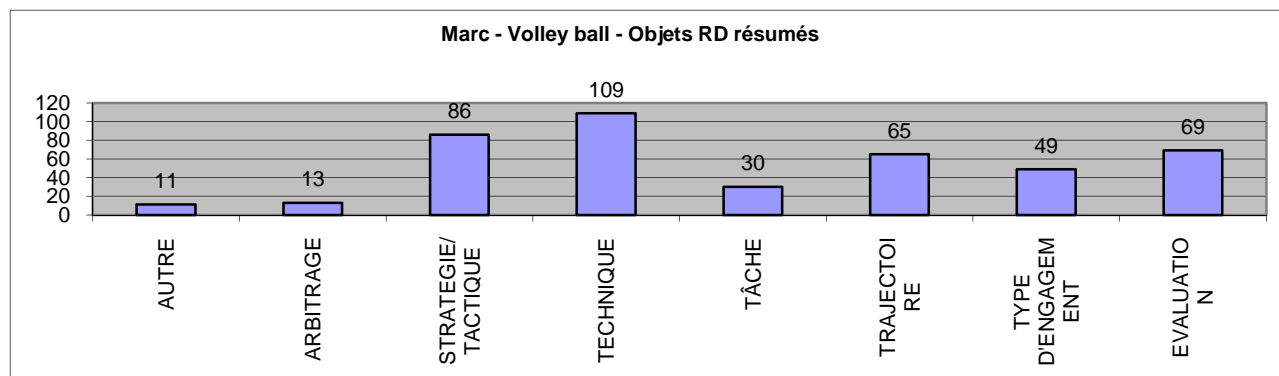
Type de frappe	Objets de RD	Quantité
AMORTI	FRAPPER DOUCEMENT	1
	LIMTER FIN DE GESTE	1
	PLAN DE FRAPPE	1
COUP DROIT	ORIENTATION TAMIS	4
	PRISE	1
	REGARD A LA FRAPPE	4
REVERS	ETRE DE PROFIL	14
	ADRESSAGE FIN DE GESTE	1
	PRISE	1
SMASH	PLAN DE FRAPPE	2
	PREPARER TOT	1
	REGARD A LA FRAPPE (CONTACT RAQUETTE – VOLANT)	1
Total		32



5.3.2. Résultats pour les séances de volley-ball

5.3.2.1. Bilan des trois séances.





E4 Volley. Bilan. Formes de RD			
?	1	F3A2/F2A1	1
AUTRE	1	F3A2/F2B1	2
F1	183	F3A2/F3B2	3
F2	3	F3B1	6
F2A	25	F3B2	15
F2A1	45	F4B	3
F2A1/F2B1	2	F5	9
F2B1	28	F5/F1	8
F2B1/F2A1	1	F5/F2A1	1
F2B2	31	F5/F2B2	1
F2B2/F3B2	2	F5/F3A1	2
F3A1	17	F5/F3A2	2
F3A1/F2A1	3	F5/F3B1	1
F3A1/F2B1	1	F5/F3B2	1
F3A2	34	F2A/F2B2	1
		F3A1/F3B1	2
		Total	440

Effectifs cumulés

F1	F2A		F2B		F3A		F3B	
	F2A1	F2A2	F2B1	F2B2	FA1	F3A2	F3B1	F3B2
183	80	27	34	40	25	47	9	19
	107		73		72		28	

F4B	F5
3	25

5.3.2.2. Tâches à finalité technique (techniques de frappe).

Etude des RD pour l'enseignement de la frappe haute.

Objets de RD. Séance 1. « Deux avec deux ».	
DIRECTION DE FRAPPE	3
DISTANCE ENTRE DEUX JOUEURS DE LA MÊME EQUIPE	1
FAIRE DURER LES ECHANGES	1
FIN DE GESTE	1
HAUTEUR TRAJECTOIRE	1
Total	7

Objets de RD. Séance 3. « deux avec deux »	
ACCOMPAGNER	1
AMORTIR	1
CAPACITE D'AUTO EVALUATION	1
DISTANCE ENTRE DEUX JOUEURS DU MÊME CÔTE DU FILET	1
DOSER	1
ENTOURER LA BALLE	1
FINIR EN ADRESSAGE DU PARTENAIRE	1
FRAPPER DEVANT SOI	1
NE PAS FAIRE DE BRUIT	2
ORIENTATION DES MAINS	1
REGARDER DEVANT	1
S'APPLIQUER	1
?	1
Total	14

Objets de RD, Séance 1, tâche 2A et 2B		
	OBJETS RD	Communications
	SE PREPARER	Prépare toi, aller.
	ORIENTATION DES MAINS A LA FRAPPE	Si tu veux marquer le panier, mes mains montrent quoi ? (là) C'est quoi là ? (le panier). Ben essaye...
	VISER UN POINT HAUT	Parfait. Ok, d'accord... Quand tu frappes, tu vises le sommet de la trajectoire.
		Tu as visé quoi ? Vise là.
	APPRECIATION TRAJECTOIRE	Tu as visé quoi ? Là, plus là.
		Faut rattraper plus vite Tu arrives à faire des choix entre devant et derrière ? Tu sais pas..
	DISPOSITIF	C'est elle qui décide vert ou bleu
		Là, l'important, c'est moi qui doit renvoyer, je suis sur « vert » et soit on envoie devant, soit derrière et on se déplace. Et c'est ça qu'il y a à apprendre.

		Un plot devant, un derrière... un au milieu et tu viens ici entre chaque.
	DOSER	Voilà, dose maintenant.
	REGARDER L'ANGLE BRAS/TRONC POUR ANTICIPER	Ca c'est intéressant. A quel moment tu commences à reculer ? (au dernier moment). Voilà. Il faut que tu prennes des informations sur Maëlle, non pas sur la couleur de ses yeux ni sur le goût de son chewing gum mais sur cet angle là. Et c'est lui qui te donne des informations
	REPLACEMENT AU NIVEAU DU PLOT CENTRAL	Non, devant...Toi, tu reviens à chaque fois au plot jaune
		Non, replace toi au plot jaune.
		Reviens derrière...Ok
		Et toi, entre chaque frappe, tu viens te mettre au plot du milieu.
		Remets toi ici
	ROMPRE AVEC FRAPPE	Toi, tu as frappé comme ceci. Tu peux pas ?...
	TRAJECTOIRE D'ENVOI	Voilà... Vers Emilie.

Objets RD. S2, T1, Frappe haute.	Total
EVALUATION	3
FIN DE GESTE	2
TRAJECTOIRE	4
Total général	9

OBJETS de RD « passeur pour smash ». Séance 2 tâche 4.		
Passeur	CEDER SA PLACE SI PASSE TROP PEU ELOIGNEE	1
	HAUTEUR TRAJECTOIRE	8
	LONGUEUR TRAJECTOIRE	1
	ORIENTATION EPAULES	3
	QUALITE PASSE	1
	TYPE D'ENGAGEMENT	3
Total P		17

Objets RD « passeur pour smash » Séance 3, tâche 3			
Adressage	OBJETS	RD	Total
P	CAPACITE D'AUTO EVALUATION	1	1
	CONDITIONS DE PROGRES	1	1
	CONDITIONS DES PROGRES	1	1
	ORIENTATION EPAULES	1	1
	QUALITE PASSE	1	1
	S'APPLIQUER	2	2
	SAUTER	1	1
	TRAJECTOIRE/ADRESSAGE	6	6
	TRAJECTOIRE/HAUTEUR	5	5
	TRAJECTOIRE/HAUTEUR ADRESSAGE ET	2	2
	TRAJECTOIRE/POINT HAUT	1	1
Total		24	22

objets résumés / frappe haute durant matches	
---	--

ADAPTATION / DISTANDE FILET	1
POINT DE FRAPPE	3
ORIENTATION	2
FIN DE GESTE	1
SENSATION PHALANGES	2
TRAJECTOIRE	4
Total	9

SERVICE

Objets de RD. « Service » . Séance 2, tâche 2.		
Adressage	OBJETS	
Serveur	ADRESSAGE TRAJECTOIRE	4
	DURETE DE LA SURFACE DE FRAPPE	1
	FIN DE GESTE	1
	ORIENTATION POSTURALE A LA FRAPPE	1
	TYPE D'ENGAGEMENT/AUTOEVALUATION	2
Total		9

Objets de RD « Service ». Séance 3, tâche 2.		
Adressage	OBJETS	
Serveur	CAPACITE D'AUTO EVALUATION	2
	DOSAGE ENERGIE	1
	EVALUATION DE LA CAPACITE D'AUTOEVALUATION	1
	FIN DE GESTE EN ADRESSAGE DE LA VISEE	2
	REGARD SUR LA BALLE	2
	SURFACE DE FRAPPE/DURETE	2
	SURFACE DE FRAPPE/PLANE	1
Total		11

Objets de RD « service » Séance 1, Tâche 2. Elèves +		
OBJETS RESUMES	OBJETS	
SERVICE/TECHNIQUE	SERVICE/DOSER	1
	SERVICE/MAIN DURE	2
	SERVICE/REGARDER LE BALLON	1
Total		3

Objets RD « service ».	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Total
TRAJECTOIRE	/	4	/	4
DURETE DE LA SURFACE DE FRAPPE	2	1	2	5
SURFACE PLANE	/	/	1	1
ORIENTATIONPOSTURALE A LA FRAPPE	/	1	/	1
ADRESSAGE FIN DE GESTE	/	1	2	3

REGARD A LA FRAPPE	1	/	2	3
DOSAGE DE L'ENERGIE	1	/	1	1
TOTAL	4	7	8	19

MANCHETTE

Marc. Objets de RD « réception manchette ». Séance 2, tâche 2		
	HAUTEUR TRAJECTOIRE	4
	PLACEMENT A LA FRAPPE	1
	SOUS LA BALLE/POINT DE FRAPPE	1
	SURFACE DE FRAPPE	5
	TÂCHE	1
	TYPE D'ENGAGEMENT	1
Total		13

Marc. Objets RD « réception manchette. Séance 3, Tâche 3.		
Réception manchette	DOSAGE ENERGIE	1
	MISE A DISTANCE	1
	MISE A NIVEAU	1
	POINT DE FRAPPE	1
	SURFACE DE FRAPPE/FRAPPER AVEC LES AVANT BRAS	1
	SURFACE DE FRAPPE/ORIENTATION	2
	SURFACE DE FRAPPE/PLANE/BRAS TENDUS	1
	TRAJECTOIRE	1
Total		9

Marc. Objets RD « réception manchette » et « manchette ». Matches.		
Manchette	DOSAGE ENERGIE	3
	POINT DE FRAPPE	1
Total		4

Marc. Objets de RD « réception manchette » et « manchette ». Bilan	
TRAJECTOIRE	4
POINT DE FRAPPE (MISE A NIVEAU ET A DISTANCE)	6
SURFACE DE FRAPPE (avant bras)	7
ORIENTATION DE LA SURFACE DE FRAPPE	1
DOSAGE DE L'ENERGIE	4
TOTAL	22

SMASH

Marc. Objets RD. Smash. Séance 2, tâche 4.		
Adressage	OBJETS	
	AMPLITUDE IMPULSION	1
	TIMING DEPART	3
	DURETE MAIN	1
	LONGUEUR ELAN	2
	PLAN DE FRAPPE	3
	TYPE D'ENGAGEMENT	3
	Total	13

Marc. Objets RD. Smash. Séance 3, Tâche 3.		
Adressage	OBJETS	
Smacheur	DISTANCE ELAN	3
	ORIENTATION FRAPPE	2
	REGLEMENT	1
	SURFACE DE FRAPPE/DURETE	1
	TIMING DEPART	3
	Total	10

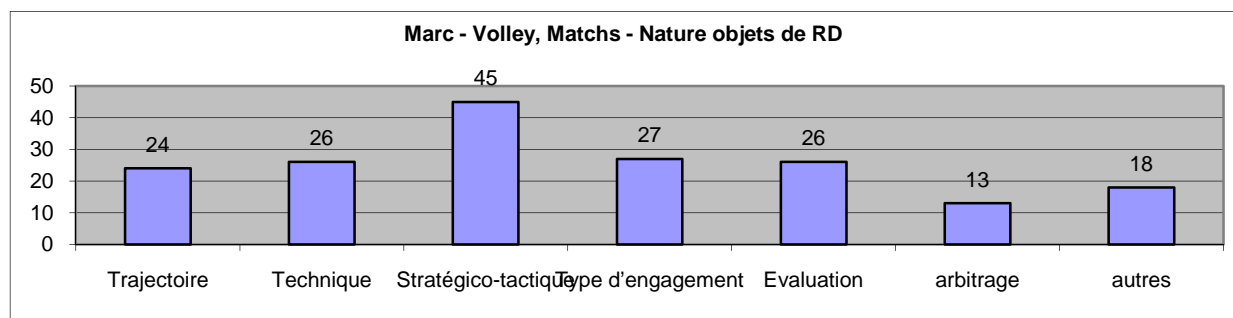
Marc. Objets RD. Smash. Matches.		
objets résumés	objets	
TECHNIQUE/SMASH	EVALUATION DE LA POSSIBILITE DE SMASHER OU NON	1
	TIMING DEPART	1
	MAIN DURE	1
Total		3

Objets RD	Séance 2	Séance 3	Situation de référence	Total
HAUTEUR IMPULSION	1	/	/	1
TIMING ELAN	3	3	1	7
DURETE MAIN	1	1	1	3
ORIENTATION MAIN SUR BALLON	/	2	/	2
DISTANCE ELAN	2	3	/	5
PLAN DE FRAPPE	3	/	/	3
EVALUATION DE LA POSSIBILITE DE SMASHER	/	/	1	1
TOTAL	10	9		22

5.3.2.3. Tâches d'opposition collective.

Objets de RD résumés - Stratégies	
COMMUNICATION	7
1 ^{ère} PASSE AU PASSEUR	3
PLACEMENT EN RECEPTION / DEFENSE	9
CHANGEMENT DE RÔLE SUITE A ALEAS	2
RECONNAISSANCE POSITION FAVORABLE POUR RENVOYER / FAIRE UNE PASSE DE PLUS	12
CONSERVER	2

DECISION / QUI JOUE LA BALLE	5
PASSEUR : SE PREPAPRER	1
PASSEUR / NE PAS RECEPTIONNER	1
SERVEUR : QUALITE SERVICE / CIBLE	2
Sous total	45
TRAJECTOIRE CONSERVATION	21
TRAJECTOIRE RENVOI	5
Sous total	26
TOTAL	71



Formes de RD	Total		
?	1	F3A2/F3B2	2
F1	71	F3B1	3
F2	3	F3B2	3
F2A	8	F5	5
F2A1	24	F5/F1	6
F2B1	19	F5/F2A1	1
F2B2	16	F5/F3A1	1
F3A1	3	F5/F3A2	2
F3A2	8	F5/F3B1	1
F3A2/F2B1	1	F5/F3B2	1
F3A2/F2B2	2	Total	181

5.4. TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN

1 JMB : Première question piège, c'est : pourquoi tu as accepté cette collaboration ?
M1 : D'abord parce que ça m'intéresse. La deuxième, la deuxième, c'est que ça fait longtemps que j'ai pas eu

quelqu'un qui peut m'apporter un regard extérieur sur ce que je fais... Et donc, ce que je fais avec mes stagiaires, j'aimerais bien qu'on le fasse avec moi...
2. JMB : Et, est ce que ça a changé quelque chose le fait que je sois là pour filmer...
M2 : Non, non... J'ai rien changé... Ça change dans le sens ou je parlais en essayant de dire moins de conneries du genre la pluie et le beau temps... Mais j'ai rien changé à ma façon de bosser. Absolument pas...
3. JMB : Conneries ?
M3 : Ce que j'appelle "conneries", c'est concevoir l'acte d'enseignement autrement que uniquement du didactique quoi... C'est pour emmener l'élève à travailler sur ce que je veux qu'il travaille.
4. JMB : Ça tombe bien parce que je voulais te poser une question sur les conneries, sur l'humour...
M4 : A deux bals...
5. JMB : A deux bals... C'est quoi ? C'est ton caractère ? C'est pensé ?
M5 : L'idée, c'est... J'avais lu il y a quelques années de ça un article de Rochex qui montrait bien que l'élève qui entre dans l'apprentissage, dans une situation, il n'y a pas que le côté « apprendre », il y a aussi l'individu qui rentre entièrement dans ce qu'il fait, en tant qu'individu. Et pour enlever un peu de stress lié à la situation d'apprentissage, il faut créer une relation entre le prof et les élèves ou le prof et l'élève. Et donc, l'humour de base, c'est essayer de montrer que quand il y a une relation prof élève, il se joue pas que de l'apprentissage, il y a aussi de la relation humaine. Et sans relation humaine, il peut pas y avoir d'apprentissage. Et donc, l'humour à deux bals, c'est ça. C'est à la fois être sur du didactique et rien lâcher dessus et puis être sur de la relation humaine ou sur la plaisanterie... Moi, je peux pas enlever ça de l'acte d'enseignement. De mon point de vue... Alors, le problème, c'est, qu'est ce que ça vaut en qualité. J'ai l'impression que, en général les élèves comprennent bien ce que je veux dire. Et je me régule par rapport à ça selon leurs réactions...
6. JMB : « Gertrude » par exemple.
M 6: Oui, « Gertrude », elle a pas compris...
7. JMB : Tu t'exposes toujours à...
M7 : A un risque oui.
8. JMB : Bon, on va attaquer un peu dans le vif du sujet...Comment tu conçois ton rôle d'enseignant dans l'intervention ? En gros, à quoi tu sers ?
M8 : à quoi je sers...heu...
9. JMB : ou, autre façon de l'aborder, en quoi les élèves ont besoin de toi ?
M9 : d'abord, les élèves ont besoin de moi parce que c'est moi qui les mets dans une situation ou en théorie il y a un problème. Par ce que, je laisse pas beaucoup de liberté au début en ce qui concerne la situation. Et donc quand je les mets là-dedans, ça veut dire qu'ils ont besoin de moi pour intervenir dans cette situation là. Dans la façon dont il peut s'en sortir. Là, il y a déjà une négociation entre : rentrer dans ce que je propose ou ne pas y rentrer. Et, de ce point de vue, ils ont besoin de moi pour y rentrer. Parce qu'ils ont tendance à ne pas y rentrer. Le premier besoin, c'est donc déjà...
10. JMB : le sens...
M10 : le sens... De ce que je propose et à quoi ça peut bien servir. Et ce sens-là il peut se construire sur plusieurs séances. Par exemple avec les volets, il y a des nanas qui n'ont pas compris le sens de ce qu'on faisait. Et surtout le sens de l'épreuve du bac qu'il y a derrière. Donc, de ce point de vue là, ils ont besoin de moi. Ensuite, je crois qu'ils ont besoin de moi, parce que la logique des élèves, de plus en plus, c'est de consommer. Et moi, je suis pas dans une logique de consommation. Je suis dans une logique d'investissement, d'expertise par rapport à l'activité. Et, c'est pas naturel au début, c'est même à l'opposé des pratiques sportives de club.

11. JMB : d'accord mais...
M11 : concrètement ?
12. JMB : Quand tu donnes des consignes ou quand tu régules, c'est quoi ?
M12 : Ben, ce j'ai deux façons de réguler. Soit je régule par rapport à l'investissement de l'élève dans la situation, et là, je peux faire appel à mes conneries. Du style : qu'est-ce que tu es en train de faire, à quoi ça sert ? Comment tu t'y prends ? Quel est l'enjeu ? La deuxième régulation, quand je fais l'analyse que l'élève est dedans, là j'essaie de rentrer directement dans les contenus moteurs, ou décisionnel, où sensitifs et donc, de rentrer sur ce qu'il y a à apprendre. Et là-dessus, j'essaie de ne faire aucune concession. Autant je peux laisser du lest sur la façon d'aborder la situation, autant sur ce qu'il y a à apprendre dans la situation, je ne laisse jamais de l'Est. Et donc, ma façon d'intervenir, elle est, d'une façon globale, générale souvent avec plusieurs élèves pour les mettre dans la situation est ensuite elle est dans de l'intervention particulière. Ce qui fait que sur certaines séances où je ne passe pas sur tous les gamins. Mais ça c'est un choix. Je fais le choix de ne pas passer vers certains élèves, de laisser certains élèves de côté à certains moments.
13. JMB : Oui, tu fais le choix...
M13 : Délibéré... C'est-à-dire que à un moment donné si je m'aperçois... À un moment donné, dans des choses qui sont essentielles à apprendre, si on passe pas par là, on ne peut pas progresser. Donc, si je m'aperçois que certains élèves y arrivent tranquille, je laisse courir et si je m'aperçois que certains peinent, là, par contre, je lâche pas. Ce qui fait que certaines séances, Je m'occupe de certains élèves plus rapidement. Parce que je pense que, à ce moment-là, par rapport à ce qu'il y a de proposé, ils n'ont pas besoin de moi. Ce jour-là. Et donc, mon intervention pour ses élèves là, elle se réduit à des consignes générales en début de cours ou pendant la séance.
14. JMB : ça veut dire que comme tu à 25 ou 30 élèves, tu es obligé de faire des choix d'intervention ?
M14 : Oui, mais c'est pas forcément lié au nombre d'élèves. C'est lié à ce que font les élèves. C'est vrai que quand il y en a à 33, c'est évident, c'est ingérable. Mais c'est vrai aussi que quand il y en a 20, il y a des moments donnés où je ne vais pas voir tout le monde. En badminton, il y a des élèves que je ne suis pas allé voir ou très très vite. En volley, lundi dernier, il y a des élèves que je n'ai pas vus ou presque. Parce que je me dis que à un moment donné, dans ce qu'il y a à apprendre, il y a des pas qualitatifs à réaliser et certains élèves sont passés par ces pas qualitatifs et d'autres non. Et ce sont ses élèves qui ont besoin de mon intervention pour passer ce pas. Parce que ça devient un vrai obstacle.
15. JMB : et, dans tes Communications, les régulations, est-ce que tu recherches une efficacité ?
M15 : plutôt Oui...
16. JMB : ça se traduit comment ?
M16 : l'efficacité ? cette recherche ?
17. JMB : Oui...
M17 : d'abord dans de l'observation de ce que fait l'élève. Et émettre des hypothèses sur la façon dont il fonctionne. Donc, je fais des hypothèses sur ce qui se joue de son point de vue. Quand c'est de l'ordre du sens et de l'intention, je vais intervenir sur une redéfinition de ce qui se vit et plutôt de son côté à lui. Et quand c'est de l'ordre du pouvoir moteurs, c'est plus part de l'imposition et en montrant. Par exemple, quand tu envoies le volant en hauteur en badminton, comment était ton plan de frappe... Il est dessous, derrière, devant... Et donc, mettre en relation des choses. Donc, à certains moments, c'est vraiment sur du concret, des choses à utiliser et à d'autres moments, c'est plus sur des intentions à construire par élèves.
18. JMB : sur l'observation justement, quand tu arrives dans une séance, tu sais ce que tu vas observer ?
M18 : ha oui, ça, c'est très clair.
19. JMB : c'est-à-dire...

M19 : avant de rentrer en cours avec les gamins, j'ai décidé que dans ce cours je vais faire ceci, et je sais ce que je vais voir. Exemple : badminton, on est sur des stratégies. D'abord, la forme de pratique que je mets en place doit amener à mettre en place ces stratégies. Et par exemple le choix de mettre un premier match avec : on teste l'adversaire, est ensuite, second match, on joue pour gagner... Je regarde tout de suite si les élèves essaient de tester ou non. Et je les interroge sur : premièrement : qu'est-ce qu'ils ont l'intention de chercher à tester. Et la deuxième chose, après on rentre dans : de ton point de vue, c'est quoi son point faible... Et, quand tu fais ça, quel est le résultat que ça donne. Donc, il y a toujours de niveau d'intervention. Sur l'intention puis concrètement sur les actes.
20. JMB : quand tu intervies, bon, c'est du guidage...
M20 : absolument.
21. JMB : est-ce que tu sais ce que tu dis ? Est-ce que tu as fait des choix dans ce que tu dis ?
M21 : oui oui oui. Je sais où je vais.
22. JMB : comment tu choisis les objets que tu utilises pour guider ?
M22 : sur deux pôles. L'intention qui anime l'élève et deux, sa façon d'agir. L'intention, c'est : qu'est-ce qu'il met en jeu pour agir, quels sont ses représentations ou, qu'est-ce que c'est qui le motive dans l'action. Est ensuite,... Ça, c'est quelque chose qui est non manipulable par moi, et la deuxième chose, comme je peux pas trop manipuler sur l'intention mais je peux manipuler les résultats de l'intention, j'essaie d'agir sur ce qu'il fait concrètement et de mettre en relation des actes, des résultats, et des moyens.
23. JMB : et sur les mots que tu utilises, les objets vraiment... Tu vas dire, en volley : pas de bruit. En badminton tu vas dire : mettez-vous de profil en revers. C'est ça que j'appelle objets de guidage... Ces objets, il fait des choix ? Où tout se vaut là-dedans ?
M23 : tout ne se vaut pas. Le fait par exemple de... Par exemple, l'histoire de partir de bruit en volley-ball, l'idée qu'il y a derrière ça, c'est : comme tu peux pas manipuler la touche de balle pendant que tu l'as fait, l'idée c'est d'intervenir sur le résultat. Et donc, au lieu de dire trop souvent aux élèves : mets toi comme si, mets les mains comme ça... Et que je pense que c'est pas efficace dans la transformation de la motricité, j'essaie de jouer sur les effets de la motricité pour la changer après. Quand je dis à l'élève : mets-toi de profil, j'essaie souvent de mettre en relation l'imposition de profil avec l'amplitude du geste.... Je veux dire : j'essaie de mettre en relation des situations que je propose et des objets. Par exemple, quand j'impose un type de frappe sous forme de routines, l'objectif est d'apprendre à l'élève un type de frappe déterminée ou à gagner du temps sur la lecture pour se placer correctement. Et quand ils doivent frapper en revers, les gamins n'ont pas le temps de se mettre de profil...
24. JMB : tu fais des choix d'objets... Quelque part tu en manipules un certain nombre... Même assez réduit quelque part...
M24 : oui oui...
25. JMB : ça sort d'où ça ? tu avais l'air de dire que ça dépendait de l'habileté en jeu... Mais, ça dépend de quoi d'autres ? Comment tu les as choisis ?
M25 : je les choisis en fonction de l'obstacle qui empêche à l'élève d'entrer dans l'activité que je lui propose... L'histoire de pas faire de bruit avec les mains. Et on frappe la balle mains là, ou en faisant du bruit, ou en rabattant le ballon, on n'est pas dans la capacité de construire une trajectoire. Si on n'est pas capable de construire une trajectoire, on n'est pas capable d'être dans une relation avec un partenaire sur le terrain. Et donc, pour ses élèves-là, je fais l'hypothèse que la construction de la trajectoire permet ensuite de jouer mieux. Alors qu'il y a d'autres élèves comme par exemple Ludivine qui frappe en faisant du bruit... Elle, elle est suffisamment investie dans l'activité pour transformer sa frappe sans parler de faire du bruit mais en jouant sur la trajectoire et le temps donné aux partenaires. Donc c'est mon interprétation de l'obstacle rencontré par élèves qui me fait intervenir sur un objet ou un autre. Et donc, pour un élève qui a le même type de frappe, je peux intervenir de façon différente. Parce que de mon point de vue, il rentre avec une intention qui peut être différente.

26. JMB : à la fois, tu interprètes l'activité des élèves, est à la fois le nombre d'objets que tu utilises est relativement réduit...
M26 : oui, c'est réduit.
27. JMB : et ça sort d'où ?
M27 : d'une analyse personnelle, de l'expérience.
28. JMB : de ton expérience... Ça ça marche, ça ça marche pas...
M28 : oui, et puis quelque part, de temps en temps... Avec l'idée, que les choses se jouent au travers de l'espace et du temps dans un premier temps. Et les sensations, ça vient que dans un second temps. Donc, quand on aborde des relations temporelles et d'espace, il faut bien un moment donné construire ces relations temporelles et d'espace. Et ces relations temporelles et d'espace, elles se jouent par exemple dans la construction de trajectoire. Par exemple, quand je suis sur des élèves qui sont près du filet et qui sont pas capables de construire la trajectoire, que j'utilise, c'est l'angle bras-tronc. Parce que c'est ça qui détermine la trajectoire. Et, je parle pas du tout de la frappe de balle à ce moment-là. Donc, j'associe un objet avec un obstacle que rencontre l'élève. Et c'est presque essentiellement, sauf avec les élèves en option, du temporel ou du spatial.
29. JMB : on était sur le fond du discours... Et sur la forme...
M29 : je manipule beaucoup les élèves. Ca c'est volontaire. Je montre en essayant... J'essaye de les manipuler... C'est comme avec un magnétoscope pose, retour sur images, retour en arrière... Donc, j'essaye de leur dire : quand tu as frappé, tu étais comme ceci. Et donc, j'essaye de leur faire mémoriser des postures qu'ils avaient et qui ont amené certains effets. Parce que quelque part, je suis dans une hypothèse de mémoire visuelle et sensorielle. Comme je pense que les élèves sont incapables, comme tout individu en apprentissage, incapables de porter un jugement sur leurs actions dans une activité d'apprentissage, il faut qu'il y ait une vidéo qui leur montre et la vidéo, c'est mes paroles et c'est le mime.
30. JMB : dans ton discours, tu as une façon très particulière de...
M30 : très directe... Très imagée...
31. JMB : tu poses beaucoup de questions...
M31 : ça dépend des moments. Ça dépend comment je... Je sens l'élève dans sa relation avec moi. Soit je pense que c'est élève-là il est capable de percevoir ce que je donne comme réponse entre guillemets et je balance les réponses. Soit je pense que, et ça c'est du sensitif, je pense que l'élève est pas capable et la, je suis sur des questions. Pourquoi tu as fait ça, comment tu as fait ceci... Et on est un peu sur de l'entretien d'explicitation avec les élèves à ce niveau-là. J'essaye...
32. JMB : quelle est la part de ce qui est planifié dans ton intervention ?
M32: rien. Si, ce qui est planifié, c'est ce que je veux que les élèves apprennent. Ce qui est planifié, c'est ce que tu appelles les objets, ce sur quoi j'interviens. Et ça ça évolue doucement en fonction de l'efficacité de ces objets-là. Ensuite, il y a rien de planifier. C'est-à-dire que lorsque que j'ai déterminé ce que je veux que les élèves apprennent, que j'ai mis une situation en place sous forme de situations scolaires de pratique, ensuite, c'est tout dans la gestion parce que je sais où je veux aller, je sais les problèmes que ça pose, et après, je manipule...
33. JMB : à la fois tu me dis : je sais ce que je vais observer, je sais quels objets je manipule... Et à la fois tu me dis que rien n'est planifié...
M33 : dans le sens où c'est pas préparer sur un papier à l'avance.
34. JMB : c'est quand même formalisé ?

M34: absolument, mais dans le sens « planifié », je veux dire, c'est sur le moment. C'est en direct. Mais ça repose sur une analyse forte de l'activité. C'est-à-dire que je fais des choix très particuliers, volontairement, je mets de côté certaines choses. Et, volontairement, je suis sur ce qui de mon point de vue est essentiellement activité aussi bien au niveau moteur qu'au niveau « être humain »... C'est chaud comme entretien...
35. JMB : ah bon. Et c'est que le début... heu... Le processus d'apprentissage, comment tu le définis ? Comment tu définis un élève qui est en train d'apprendre par rapport un élève qui n'apprendrait pas ?
M35 : c'est un élève qui s'est fixé quelque chose à atteindre et qui n'est pas sûr d'y arriver. Il se fixe un but à atteindre qui n'est pas un but usuel pour lui et qui demandent des transformations et donc à un moment donné, soit ça va très vite et il a pas besoin de moi, la tâche suffit. Soit ça lui pose un problème.
36. JMB : quand tu regardes des élèves, tu vois si ils sont dans une activité d'apprentissage ? tu arrives à déceler ?
M36 : la première chose, c'est l'investissement et la façon dont ils s'investissent dans l'activité, la façon de prendre des postures, la façon d'être attentif aux résultats, d'être attentif au jeu, d'avoir des postures particulières, pas forcément de haut niveau mais des postures, des regards, des ports de tête, des attitudes sur les pointes de pied, des flexions ou des jambes tendues. Comment dirais-je il y a des... Une sensibilité que l'élève a vis-à-vis de la situation... En badminton par exemple, quand ils sont sur du jeu gentillet et pas sûr des stratégies, je vois à mon avis, parce que entre chaque coup, il y a pas une attention extraordinaire il n'y a pas des postures qui permettent de se dire que : là il est en vigilance et donc, je pense que j'arrive à voir l'élève qui est en activité d'apprentissage non. Je pense.
37. JMB : en volley-ball par exemple sur une situation de services et réception manchette, qu'est-ce qui fait la différence ?
M37 : au service, pour moi, la différence c'est la vitesse à laquelle la personne sert. Ça, c'est radical. La façon d'entrer dans le service, le temps qu'ils mettent pour se placer. Je me place à : je sers... Ce temps-là, pour moi, c'est caractéristique. Je me concentre sur ce qu'il y a à faire où je ne me concentre pas sûr qu'il y a à faire.
38. JMB : et celui qui fait la manchette...
M38 : pour moi, c'est le regard et la tonicité générale du corps.
39. JMB : des indicateurs moteurs ?
M39 : oui oui. Alors, c'est sûr que... Des sourires, regarder l'autre... C'est des conséquences de tout ça.
40. JMB : est-ce que les élèves entrent facilement dans un processus d'apprentissage ? Généralement...
M40 : ça dépend du nombre de conneries que je dis au début. Ça dépend de... De pleins de choses qui se passent avant qu'ils débarquent dans le cours d'EPS, ça c'est incontestable... Mais ça dépend de la façon dont se joue la relation entre eux et moi pour que je puisse les faire entrer dans l'apprentissage. Toutes mes Communications ont pour but de permettre à l'élève d'entrer dans une activité d'apprentissage... Depuis l'accueil des élèves... Et donc, on est dans : entrer dans une situation où l'élève est investi. Ça peut être très rapide et ça peut être très long.
41. JMB : ça peut être très long... Ça veut dire que c'est pas donné comme ça...
M41 : c'est pas donné comme ça. Ça dépend de la résistance des élèves et de ma capacité à moi à les ressentir et à gérer.
42. JMB : quand tu questionnais les élèves et qui ne peuvent pas répondre, dans certains cas tu dis : c'est grave. Ça veut dire quoi...
M42 : « c'est grave », Ça veut dire que à la fois, j'essaye d'être sûr de la prise de conscience mais en même temps, j'ai bien conscience que c'est pas quelque chose qui se construit uniquement par le baratin. Donc c'est un jeu entre : c'est de ma responsabilité mais c'est aussi de la tienne.

43. JMB : c'est quoi ta responsabilité, ton soutien ?
M43 : j'aime bien la notion d'étayage. C'est l'hypothèse que pour faire quelque chose, un moment donné, il faut un soutien, comme un étau, et à un moment donné, il faut enlever l'étayage.
44. JMB : C'est quoi ton étayage à toi ?
M44 : Mon étayage... L'idée que je veux mettre en place, c'est sur deux pôles : le premier, c'est la mise en confiance de l'individu dans ses possibilités. Donc, c'est du socio psycho affectifs... Et ce qui me permet de dire par exemple : vous êtes pas autonomes. Par ce que j'annonce clairement le fait que chacun est capable de faire quelque chose, avec des contrats 20 sur 20 etc. Des les équipes libres avec handicap au badminton par exemple, pour rétablir l'égalité entre les bons et mauvais quand ils jouent. Donc d'un côté, c'est du relationnel en montrant à chacun qu'il peut faire quelque chose. Et la deuxième chose, c'est sûr : amener... Quand je pense que l'élève peut pas construire, donner des outils qui permettent selon moi d'aller très vite à l'essentiel de l'activité. Donc, c'est un double étayage : un étayage psycho affectif, sur la construction d'un individu autonome, responsable et capable. Et de mon point de vue, là, l'école ne joue pas son jeu. Et là, c'est un premier étayage, il faut aider il faut dire, et il faut être sans concession. C'est-à-dire que quand j'ai quelque chose à dire, je le dis. Et, le deuxième étayage, il est, j'espère, essentiellement didactique.
45. JMB : dans ton intervention à l'intérieur des tâches, est-ce que tu as évolué au cours de ta carrière ?
M45 : putain oui... Du maître à l'agrégé, ou oui.
46. JMB : en quoi ?
M46: avant, je faisais de l'animation. Avant, j'étais sur : mettre les élèves en bougeotte dans une APS sportive. Ça, c'était le schéma de départ. Avec cette conception que tout le monde peut y arriver mais sans formaliser, que dans les mots. À mon avis, pas dans les actes. Actuellement, je suis plus dans : je mets l'élève dans une situation où je fais l'hypothèse que pour atteindre le but que je fixe il joue lui-même sur des variables que je mets dans la situation par l'aménagement du milieu. Et derrière ça, il y a une analyse de l'activité qui est une analyse motrice.
47. JMB : et dans ton intervention ?
M47 : tout ça, ça guide mon intervention...
48. JMB : en quoi ?
M48 : avant, j'intervenais sur : le faire, la quantité, l'énergie et sur des gestes techniques visibles de l'extérieur. Et là, j'ai l'impression que j'interviens sur des intentions, du sens, et du plaisir. Et, réguler par des postures motrices que je pense avoir définies de manière fine. C'est-à-dire être vraiment sur des contenus qui permettent aux élèves de changer radicalement leur façon d'agir.
49. JMB : est-ce que parfois, tu te sens en difficulté dans tes Communications ?
M9 : ça dépend. Il y a des moments où je ne sais pas comment... Aller plus vite que devant les élèves. C'est-à-dire qu'il y a des moments donnés où j'ai l'impression de... Comment dire... Il y a des moments où je ne sais pas sûrs quels paramètres jouer pour faire progresser les élèves.
50. JMB : d'accord mais dans ton observation régulation...
M50 : oui oui... À certains moments, je suis en difficulté, surtout quand les élèves ne rentrent pas dans la situation... Quand je trouve pas la réponse, ça me pose problème. Mais ça fait partie du métier...
51. JMB : les élèves acceptent bien tes Communications en général ?
M51 : oui. Avec l'expérience, je sais mesurer les réticences et je joue dessus volontairement. C'est-à-dire qu'il y a des moments donnés où je pense que le côté sympa avec les élèves c'est utile parce que ça permet de faire

avancer les choses mais il y a des moments donnés où il ne faut pas lâcher et je lâche pas, quitte à ne pas être compris sur le moment. Surtout avec des élèves qui sont dans une image... Je sépare jamais quand j'interviens l'idée que je me fais que l'élève a de lui et ce qu'il fait dans la situation. Et donc il y a des moments donnés où je me dis : là dessus il faut pas céder. Par ce que ce qui est en jeu ce n'est pas seulement ce qu'il va faire mais aussi l'image qu'il a de lui.
52. JMB : Tu individualises non...
M52 : je pense, j'essaye, j'essaye et je pense que j'arrive à faire cours aux élèves de la classe. Et non pas à la classe. C'est mon intention. Après... J'essaye de faire classe à chaque élève de la classe et non pas à la classe entière. Ça ne veut pas dire que je ne balance pas de consignes pour tout le monde et que je vais voir tous les élèves. Ça fait de la gestion stratégique en fonction des priorités que je donne à certains élèves.
53. JMB : tu penses que les élèves te considèrent comme une personne ressource ?
M53 : à un moment donné oui, mais pas tous. Je crois qu'un prof devient une personne ressource quand l'élève 1. A compris que tu es là pour l'aider. Que les situations que tu mets en place, c'est pas pour le mettre en panique, le faire chier mais pour qu'il apprenne. Et lorsque les élèves sont dans cette logique là, il t'écoute comme une personne ressource. Quand par contre ils sont dans une attitude consommatrice et qu'ils font parce que L a dit de faire, c'est différent... En terminale, je pense quand même passer pour un emmerdeur parce que je vais à l'encontre des représentations fortes qu'ils ont. En même temps, je me dis qu'à la sortie, sachant ce qu'est le bac, sachant comment les élèves ont réagit à l'évaluation du bac, et je me dis que je sais pas. Comment faire autre chose que ça.
54. JMB : les contenus d'enseignement, comment tu les définis ?
M54 : comment je les définis... heu...
55. JMB : dans leur nature...
M55 : dans leur nature... Pour moi c'est..... C'est une gestion par l'élève d'éléments qu'il fait déjà mettre en place. C'est-à-dire que quand les élèves répondent des problèmes que je pose, il réponde avec ce qu'il ça faire. Et pour moi, les contenus d'enseignement, c'est remanipuler ce que je perçois comme étant une façon d'agir. En remanipulant d'une certaine façon, l'élève peut trouver la réponse.
56. JMB : la, tu me parles d'un processus. Moi, je te parle des savoirs. Comment tu les définis ce qu'il y a à apprendre ? C'est quoi ?
M56 : ce qui me gêne, ce que je commence jamais par les contenus...
57. JMB : tu commences par quoi ?
M57 : quel enjeu il y a à faire ceci. Et c'est pas que des enjeux disciplinaires.
58. JMB : moi, j'aimerais aborder la question des contenus disciplinaires justement...
M58 : oui, mais c'est pas que disciplinaire. C'est pas que je veux pas répondre à la question... Ça peut paraître que disciplinaire parce que... Ça n'a de sens que par rapport au vécu de l'élève. Et quelqu'un qui n'est pas habitué à se dépasser et à faire quelque chose qui ne marche pas, en éducation physique ne pas pas entrer là-dedans. Donc quand tu es sur les contenus, c'est-à-dire quand tu es sur une transformation et que tu veux qu'il apprenne quelque chose d'autre, qu'il apprenne à construire une trajectoire qu'il apprenne à faire un choix décisionnel, qu'il apprenne à maîtriser un type de frappe, qu'il apprenne à analyser un rapport de forces, quand tu est sur ce type de savoir à acquérir, ça ne peut se faire que si en amont, les élèves acceptent de rentrer dans ce déséquilibre là. Donc, j'essaye toujours quand j'interviens, consciemment ou inconsciemment, de jouer sur les deux pôles à la fois. C'est-à-dire que je suis sûr : « tu es pas beau, tu es nul et moi je suis beau », ce que ce genre de conneries par exemple, pour dédramatiser le truc, et ensuite sur : dans ce que tu fais là, qu'est-ce qui ait été déterminant sur l'effet que tu as produit. Et donc, de remonter, à partir de postures, de tonicité, de ces informations, de position dans l'espace, de choix ou de non choix stratégique, de remonter ensuite sur un ou des éléments qui me semblent le plus pertinent pour les élèves. Exemple en volley-ball au service : mon analyse de

<p>l'activité de l'élève et du volley-ball me dit que pour servir, il faut à la fois être sur une surface dure, plane et il y a une relation regard ballon. Il y a aussi à interioriser une Adressage avec un bras qui part en Adressage de la cible et non pas un regard... Les élèves quand il frappe, comme ils veulent savoir au Ça va, il frappe dans le ballon sans regarder et c'est comme si leur regard dirigeait la balle. Pour passer de ce type de comportement à un comportement qui permet de réussir, il faut changer de repères et se centrer sur la frappe et non pas sur où va tomber le ballon. Et, de mon point de vue, les contenus à construire, c'est un changement de postures. Avec certains élèves soient je suis sûr, uniquement, c'est le bras qui par en Adressage de la cible. Soit, avec d'autres élèves, je peux rentrer dans le contenu avec des images. C'est-à-dire amener l'élève à aller voir ailleurs ce qui ressemble au service en volley-ball. L'exemple type c'est la pénalité au rugby. J'interviens dans les deux cas sur le même contenu mais d'un côté j'interviens par une image et de l'autre par des éléments plus contraignants.</p>
<p>59. JMB : le guidage, ça peut être le contenu directement ou quelque chose qui rendrait aux contenus...</p>
<p>M59 : voilà.</p>
<p>60. JMB : par exemple, le bruit. L'histoire du bruit. C'est pas un contenu d'enseignement « ne pas faire de bruit ».</p>
<p>M60 : c'est pas un contenu d'enseignement mais c'en est un pour moi. Parce que quand je joue sur cette consigne, je joue sur : qu'est-ce que doit faire l'élève. Et donc sa demande de construire des choses. Et je pense que sur ce type d'activité motrice, c'est plus efficace de jouer sur : entre les guillemets « pas faire de bruit » pour transformer la motricité des élèves que de jouer sur : mets tes mains comme ceci... J'ai souvent l'impression de plus intervenir sur les contenus en centrant les élèves sur les effets de leurs actions qu'autre chose... Quand on sait ce qu'on veut faire construire comme contenus, on a plusieurs possibilités d'intervenir dessus en fonction des élèves ou en fonction de l'habileté ou en fonction du moment où se trouve l'élève dans l'habileté. Par exemple, Pierre en badminton, plusieurs fois, soit il frappe trop haut, soit il frappe dans le filet quand il travaille les amortis. Et, valoriser le fait de mettre le volant dans le filet, pour moi c'est intervenir sur les contenus parce que sa mère alors un certain type de frappe. Et je pense qu'avec ce type d'élèves plutôt centrer sur de l'affectif et la réussite parce qu'il est très scolaire, ce type d'intervention me permet de plus facilement intervenir sur les contenus que d'être avec un autre élève ou je pourrais être uniquement sur le plan frappe et ça marcherait.</p>
<p>61. JMB : toi qui es en relation avec des stagiaires et des formateurs, qu'est-ce que tu vois plusieurs façons de définir les contenus d'enseignement... Ce qui permettrait peut-être de mieux les définir en dehors d'exemples.</p>
<p>M61 : concrètement, c'est des mises en relation entre des postures, des actions du corps dans l'espace, du temps, et des retours de sensations.</p>
<p>62. JMB : pourquoi tu me dis : « des retours de sensations ». Pourquoi pas : « des sensations ».</p>
<p>M62 : parce que je... Quand tu... Quand les élèves font des... Comment dirais je... Quand je les amène, par exemple sur l'amorti en badminton. L'élève ne sais pas faire un renvoi rasant qui retombe juste derrière le filet. Soit il fait un volant qui retombe juste derrière le filet mais avec une trajectoire haute, soit il fait un volant rasant en équivalant le filet. Ils ne savent pas conjuguer les deux. Ils ne savent pas mettre en relation trajectoire avec un sommet de trajectoire. Pour qu'ils arrivent à gérer les deux, il faut qu'ils aillent chercher sur des choses qui n'ont jamais fait. Donc, sur des retours l'information qu'ils ne connaissent pas. Et donc c'est ce retour d'informations sur lesquels j'essaye de jouer en disant...</p>
<p>63. JMB : je comprends bien... Tu es entrain de me parler de processus d'enseignement. Moi, je te parle des savoirs. Tu es en train de me dire comment tu enseignes.</p>
<p>M63 : ce que je veux dire, c'est que pour les élèves qui va chercher ce qui de sensations, il est de mon point de vue sur de nouveaux contenus d'enseignement. Parce qu'il va chercher des sensations qu'il n'a jamais eues.</p>
<p>64. JMB : entre tes stagiaires et toi c'est quoi la différence dans la façon de définir les contenus ?</p>
<p>M64 : uniquement ce qui est visible...</p>
<p>65. JMB : eux, ils définissent les contenus enseignement seulement en relation avec des choses visibles...</p>

M65 : moi, j'ai mis 20 ans pour construire ça.
66. JMB : et toi c'est ?
M66 : moi, j'essaye d'intervenir sur ce qui n'est pas visible. J'essaye... Et donc... Mais, le problème pour passer à du non visible, de mon point de vue... Il faut avoir une analyse fine de ce que l'élève doit faire en tant que résultats. (je tourne la cassette, il continue à parler...).
C'est que des hypothèses quoi propre... Sauf si demande à l'élève : qu'est-ce que tu ressens. C'est pour ça que je me balade avec ma fiction explicitation. C'est pour me rappeler à chaque fois faut que je fasse avec les élèves.
67. JMB : il faut que tu les fasses expliciter...
M67 : oui, et c'est la vraie difficulté.
68. JMB : Dans tes régulations, tu as la volonté de les faire expliciter...
M68 : pas toujours... Ça dépend... Ça dépend de mon urgence dans la gestion de la situation avec les élèves. Quand je m'aperçois que un moment donné ça n'avance pas, je me dis que si ça n'avance pas c'est que ce que j'avance comme bille, c'est pas ressenti comme bille par l'élève est donc qu'il faut que je reprenne à zéro sur des hypothèses et le seul le type de me le donner, c'est lui. Et donc, à certains moments, dans le but de gagner du temps, je coupe la phase d'explicitation.
69. JMB : badminton ?
M69 : sport de tapette...
70. JMB : tu parles de contrats 20/20 avec les secondes. C'est quoi ?
M70 : si tous les élèves ont l'équivalent de 10/20 au bac, je leur mets 20/20 à tout le monde avec dans l'appréciation, le niveau réel de l'élève. Alors, qu'est-ce qu'il y a derrière. Comme je me fous royalement des notes, j'essaye de créer une dynamique pour que les élèves soient des ressources entre eux, qu'ils s'entraident... Ils se sentent investis dans la classe. Que l'avancée de tout le monde profite à tout le monde.
71. JMB : tu souhaites favoriser la coévaluation, l'entraide...
M71 : la responsabilité des élèves face aux apprentissages. L'autonomie quoi. C'est de l'autonomie. C'est-à-dire que, à un moment donné, ou un élève entre dans un cours d'EPS, comme dans un autre cours, parce que c'est le court disciplinaire, ça l'intéresse pas, et lui, il peut pas progresser. Au rugby par exemple, si tu as peur de contact, tu as beau mettre toutes les situations en place que tu veux... Bref, bref ça met une ambiance de : tout le monde peut s'aider et c'est dans l'entraide qu'on progresse et non pas tout seul.
72. JMB : sur les terrains de badminton, tu sais comment tu te déplaces ?
M72 : oui, je sais comment je me déplace. Je regarde ce que font les élèves. Et après, je vais en fonction de ce qui me paraît le plus important. C'est-à-dire qu'il y a des terrains où je ne vais pas parce que je pense que les gamins ont pas redéfini la situation ou alors je vois qu'ils vont y arriver. Je vais sur les terrains où je vois que il y a des élèves qui ont des difficultés à faire ce qu'il y a à faire ou qui ont du mal à rentrer dans ce qu'il y a à faire.
73. JMB : donc, quand je vais retranscrire tes séances, je voir des terrains où tu régules plus...
M73 : théoriquement oui. Je pense oui. Par exemple, lundi, Kevin je l'ai pas vu souvent, Julien je suis pas allé le voir. Ivan non plus.
74. JMB : sur les aspects techniques au badminton. Est-ce que tu es capable de me dire la façon dont il dit des élèves les objets que tu utilises, on n'en a déjà un peu parlé... En fonction des habiletés. Revers, je dis ça. Dégager au, je dis ça...

<p>M74 : sauf pour le revers au j'ai tendance à insister sur la posture de l'élève le profil par ce que j'ai l'impression que c'est un réel obstacle pour les élèves dans leurs déplacements. Sinon, pour toutes les autres frappes, je suis... Presque jamais sur la tenue de la raquette, de temps en temps gens parlent mais rarement. Heu... Par contre je suis énormément sur les trajectoires, sur les plans de frappe et les fins de geste. Postures de départ, posture d'arriver. Postures de départ, pas trop trop en badminton. Il m'arrive d'être de temps en temps sur l'amplitude mais pas beaucoup avec ces d'élèves. C'est pas trop leurs problèmes... Parce que je pense que comme on est sur des productions du corps, ce qui compte, c'est les effets des actions. Et je pense que j'ai plus de résultats sur les transformations des élèves en jouant sur les résultats que sur les gestes techniques de prise de raquette, de rotation de l'avant-bras, de... De postures à la frappe et tout ça... Et la dernière chose sur laquelle j'insiste énormément, c'est le regard au moment de la frappe. De mon point de vue, tout ce qui est frappe ne peut pas se faire autrement que ça. Si il fallait enseigner une motricité dans les sports de frappe, ça serait centrale ça, l'histoire du regard. Quand je suis pas dans des sports de frappe, je suis beaucoup sur les postures.</p>
<p>75. JMB : au niveau du guidage des élèves lors de ces séances, quand tu proposais des exercices du type « faire des échanges », en consignes, tu ne donnes pas de repères, tu ne guides pas trop.</p>
<p>M75 : parce que l'expérience m'amène à dire que quand je cause trop il ne m'écoute plus premièrement. Deux, ce qui compte c'est que les élèves rentrent dans l'activité que je propose par le but est je donne de moins en moins les critères de réussite. La connaissance que j'ai maintenant de l'activité cognitive et de l'activité écologique heu... le critère de réussite centre trop l'élève sur quelque chose qui est extérieur à lui est passé sur quelque chose qui est personnel. L'élève va investir la situation dans laquelle je veux le mettre à sa façon et le guidage, il intervient après quand je débarque. Ce qui fait que je peux répéter 50 mille fois la même chose dans la séance.</p>
<p>76. JMB : c'est-à-dire que temps que tu n'es pas passé...</p>
<p>M76 : soit je ne passe pas parce que je considère que j'ai pas besoin de passer. Soit je passe est je considère que il y a besoin que je passe. Et c'est pour ça que je vais voir certains élèves et pas d'autres. Et tout ce que je racontais avant dans la tâche, ce qu'on appelle les critères de réalisation, et je me suis aperçu que ça restait pas. Il y avait un élève ou deux qui le captent, et encore.</p>
<p>77. JMB : en volley-ball, tu fais pourtant différemment. Tu donnes des repères pour le service par exemple.</p>
<p>M77 : au service oui. Parce que... C'est une question de temps. De temps dans le sens où il y a le bac qui débarque et que je sais que, avec ses consignes là, ces élèves là peuvent progresser rapidement. Mais quand tu regardes la séance, tu remarques qu'il y a des élèves pour lesquelles je devais pas faire de retour.</p>
<p>78. JMB : oui, mais au niveau des consignes...</p>
<p>M78 : oui, mais parce que... Comment dirais-je... Il y a des élèves à qui il faut... Pas à qui il faut... Il y a certains élèves, et en particulier les filles de STT avec lesquelles je sais pas encore comment intervenir pour qu'il est suffisamment d'autonomie dans l'entrée dans l'activité et pour qu'elle puisse intégrer les enjeux de l'activité et ce qu'il y a à construire. Et peut-être qu'en répétant souvent ça rentrera plus rapidement. C'est plus par manque de billes que je fais ça. Avec les filles, je sais ce qu'il aurait fallu que je fasse. Mais je peux pas le faire. Il aurait fallu reprenne par du un contre un ou du deux contre deux, se sentir concerné par la balle etc. Mais j'ai pas le temps...</p>
<p>79. JMB : sur le travail stratégique en badminton... Ça consiste en quoi tes Communications ?</p>
<p>M79 : ce que j'essaie de faire... Pour moi le haut niveau en badminton ou en activité de ce type la, c'est... C'est, dire que l'adversaire sait faire ceci, sait pas faire ceci est donc c'est une analyse du jeu adverse et essayer de jouer dessus pour gagner le match. Ça, c'est ma conception des activités duelles. Et comme mon intention, c'est d'amener les élèves le plus vite possible à une approche du haut niveau de chaque activité, en trafiquant le règlement, par exemple le service etc... Donc c'est de trafiquer au maximum les contraintes pour les amener au plus vite sur ce qui est essentiel pour moi, c'est le choix de stratégie, c'est-à-dire, se dire... Analyser ce que fait l'adversaire et se dire voilà. Pour moi, l'habileté décisionnelle, c'est passé d'un jeu où je fais comme si je faisais de la GRS ou de la gym à un jeu où je rentre dans une activité avec une intention et non pas en réaction.</p>
<p>80. JMB : est donc, tes Communications c'est quoi ?</p>

M80 : « que fait l'adversaire ? », « qu'est-ce que tu as essayé pour savoir quel étais son point faible ? ». Donner des repères à l'élève qui sont : points faibles, les points forts, le tient le sien. Donner des repères aux élèves dans les stratégies qui existent, ce que j'ai mis au tableau.
81. JMB : est-ce que ton intervention a été la même lors des trois séances sur le travail stratégique où il y a eu des différences ?
M81 : ...
82. JMB : tu aurais eu des intentions différentes selon les séances ?
M82 : je crois que ça été pareil. C'est l'intention que j'avais. La différence, c'est peut-être le fait que au début, c'est quelque chose qu'ils ne connaissent pas et à la troisième séance c'est quelque chose qui connaisse... Dans la façon d'intervenir je suis peut-être de plus en plus exigeant.
83. JMB : pour la première séance sur la fiche, tu me mettes en contenus d'enseignement : mettre en relation une succession de frappe avec le résultat final afin d'identifier la façon de jouer en dissociant moment de frappe et moment d'observation.
M83 : Ça veut dire... Quand je fais parler les élèves sur la façon de...
84. JMB : j'ai pas vu ce contenu dans tes régulations...
M84 : à un moment donné, j'en parle à Arnaud... Non, comment il s'appelle... À Romain. Romain et puis... Thomas... Mais bon... Quand les gamins jouent, ils te disent qu'ils regardent le volant et pas les adversaires. Donc, quand je dis ceci, ça veut dire que je suis sur vision centrale vision périphérique. Et soit j'interviens directement là-dessus comme avec Romain et Thomas. Je leur dis : quand tu me regardes, qu'est-ce que tu vois à côté ?
85. JMB : à la première séance ?
M85 : tu m'en demande trop...
86. JMB : je sais pas... Tu m'as mis ces contenus là...
M86 : oui, pour moi, c'est ce qui est enjeu. Mais c'est pas pour ça que intervient dessus nécessairement. Quand je en place la situation, pour moi, c'est ce qui est enjeu...
87. JMB : Ca va venir petit à petit, au fur et à mesure des séances...
M87 : oui, tout à fait. Parce que de mon point de vue, lors des premières séances, j'interviens pas nécessairement toujours sur les contenus. Parce que dans la logique c'est : les gamins rentrent dans la situation, se l'approprient et temps qu'ils ne se la sont pas appropriée, tu peux pas rentrer dans les contenus parce qu'ils ne sont pas centrés sur ce qu'il y a à faire. Il est centré sur ce qu'il y a à gérer. Quand je mets en place une situation, je sais ce que je veux travailler et c'est pour ça que les situations restent souvent pendant 3-4 séances et que je les change pas... Et mon expérience m'amène à me dire que quand on met un truc en place surtout ce que je mets en place n'est pas usuel en EPS, les gamins, il faut qu'ils rentrent dedans, il faut qu'ils se l'approprient. Il faut qu'ils s'approprient les paramètres de l'action. Ce qui veut dire, que quelque part, les contenus ne sont pas toujours explicites pour les élèves...
88. JMB : à la séance deux, tu donnes des exemples de stratégie aux élèves, ils doivent en essayer deux, et tu vas intervenir... Est-ce que tu te rappelles ce que tu dis ? A chaque fois que tu arrives sur un terrain...
M88 : « qu'est-ce que tu as mis en place de stratégie ? ». Je crois que je dis ça.
89. JMB : c'est ça que tu dis... Et donc, tu veux les faire expliciter ?
M89 : c'est toujours la même logique. Je balance avec peu de consignes et ensuite, je fais le tour pour savoir où ils en sont. En général, je veux pas sur n'importe quel terrain. Je vais sur les terrains où je vois qu'il ne faut pas

ce que je demande. En général. Ça, c'est la première chose. Et après et je leur dis : « tu en es où la ? ». Et je me sers de ça pour dire comment on peut faire après. Et ça, je crois que c'est une routine chez moi.
90. JMB : tu questionnes...
M90 : soit je questionne comme ça, soit c'est très directif. Ça dépend, c'est les deux. Et je crois même que quand j'interviens, je dis : « la stratégique met en place » et ensuite : « comment tu fais pour faire ça ? ». Du genre : « est-ce que c'est vraiment au fond ? »...
91. JMB : c'est-à-dire que tu mets en relation les stratégies explicites et les actions effectives...
M91 : absolument...
92. JMB : ce que tu dis est ce que tu fais...
M92 : oui. « Quand tu joues au fond, est-ce que tu es dans le couloir du front ou pas »... Et la, après, je peux arriver sur le plan de frappe, les questions d'amplitude...
93. JMB : après, tu proposes le système de match test...
M93 : Ça, c'est nouveau, c'est de cette année...
94. JMB : et là, qu'est-ce que tu dis quand tu intervies ?
M94 : je dis d'abord : « est-ce que c'est match test ou est-ce que c'est le match réel ? ». Et ça, ça me permet de savoir ce que fait l'élève. Bon, je sais déjà un petit peu avec des postures qu'ils ont comme on disais tout à l'heure, si ils sont dans une activité apprentissage, la façon dont ils se comportent. Et, si il est dans le match test, je lui dis : « qu'est-ce que tu testes ? », « tu fais ça, qu'est-ce que tu testes ? ». Je me rappelle avoir dit à Jean-Jacques : « tu joues fort sur lui, il te renvoie tout, est-ce que c'est efficace ? c'est un point fort pour lui ou c'est un point faible ? si c'est un point fort il faut arrêter... ». Et je suis aussi sur l'enjeu de ce match test. Parce qu'il y a des élèves qui y sont pas du tout. Il y a des élèves qui transforment ça en match d'échauffement.
95. JMB : tu es dans l'activité motrice donc mais aussi autre chose que l'activité motrice...
M95 : oui oui, l'entrée dans l'activité, le sens de donnent les élèves...
96. JMB : le type d'engagement...
M96 : si tu veux. Moi, j'appelle ça le sens qu'il donne à la situation. Soit ils font en transformant, pour faire plaisir à L... soit ils sont vraiment dedans.
97. JMB : est-ce que tu te souviens de la spécificité de ton intervention lors de la séance trois ?
M97 : déjà, ils n'ont foutu les boules au début parce qu'ils n'écoutaient pas... Mais ça, c'est secondaire
98. JMB : au niveau des régulations... Tu avais une intention différente ?
M98 : si l'hypothèse que je faisais c'est que les gamins commençaient à être sur des stratégies et la je me suis dit qu'ils auraient besoin de rentrer dans une efficacité pour conclure. Et donc, c'est pour ça que j'ai balancé mes situations de services, amorti, smash.
99. JMB : et après, sur le travail stratégique, tu te souviens ? comment tu es intervenu ?
M99 : à mon avis, toujours pareilles sur... « Qu'est-ce que tu testes ? ». Je sais que j'ai pas mal réguler par rapport aux handicaps parce qu'eux certains élèves ont encore du mal à gérer ça. Ensuite, ce que j'essaie de mettre en relation c'est : « c'est quoi son point faible ? est-ce que ça c'est un point fort ou un point faible chez l'adversaire ? »

100. JMB : en effet... Ce qui tend à montrer que tu arrives en cours avec quand même de l'anticipation derrière.
M100 : je sais très bien où je vais... Mais on parlait de planification tout à l'heure, je sais que revient ce que je veux faire. Pour moi, « planification » ça voulait dire tout marquer sur une feuille...
101. JMB : les contenus, tu ne les marques pas sur une feuille...
M101 : non, jamais. Je fais ça que pour toi. Et d'ailleurs c'est peut-être à tort que j'ai. Ce que je veux dire, c'est que chez moi, c'est intégré, grâce à l'agrégé, et c'est pour ça que je dis que j'ai appris mon métier en passant l'agrégé.
102. JMB : parce que avant ?
M102 : avant, j'étais sur des formes techniques.. Au bad, avant, j'étais sûr : le coup du poignet. J'étais jamais sur les plans de frappe. J'étais jamais sur les trajectoires. J'étais sur la tenue de raquette. J'étais sur des stratégies du style : premier niveau, on joue sur l'autre. Deuxième niveau, on joue sur l'adversaire puis ailleurs etc.
103. JMB : tu m'as dit l'autre jour que pendant le cours tu avais trop de chose en tête...
M103 : j'en arrive à oublier le nom des élèves... J'ai tellement de truc en tête que...
104. JMB : sur quoi, sur l'anticipation de ce qui va se passer ?
M104 : qu'est-ce qui faut que je fasse pour que les élèves y arrivent. Ou, qu'est-ce que j'ai dit comme conneries qui ne les aident pas. Ou, pourquoi aujourd'hui ils font chier et ils n'avancent pas ? et ça veut dire « pourquoi il font chier », ça veut dire, « qu'est-ce que tu fais L.... qui permet pas de leur faire faire ce que tu veux ? ». Parce que j'ai cette idée que quelles que soient les responsabilités des élèves, c'est plutôt de ma responsabilité. Même si ce n'est pas de mon fait, c'est de ma responsabilité.
105. JMB : tu vas les évaluer comment les secondes en badminton ?
M105 : stratégies... C'est-à-dire que : « tu m'annonces avant le match des intentions et après le match on discute sur les points faibles de l'adversaire et les stratégies mises en place ».
106. JMB : et toi, tu regardes ça... Ce qu'il met en place...
M106 : que ça. Point à la ligne. Après, en performance, ils sont évalués sur le handicap. Il se gère ça entre eux je ne fais pas chier avec ça.
107. JMB : volley-ball ?
M107 : oui...
108. JMB : globalement, qu'est-ce que tu as fait les trois premières séances avec tes élèves ?
M108 : heu, avant que tu viennes... Il y avait un grand tableau avec : première situation, un avec un. Deuxième situation, un contre un et deux contre un. Troisième situation, deux contre deux. Et, pour passer d'une situation à une autre, il fallait... Par exemple en un avec un, il fallait faire 20 échanges avec quatre personnes différentes. Après, il fallait gagner les matchs avec un certain nombre de points. Et il y en a qui ne sont pas arrivés aux deux contre deux.
109. JMB : tu as bien fait aussi les situations d'attaque et de défense que j'ai vu la première séance filmée ?
M109 : oui oui, j'ai commencé la séance avant que tu viennes. Comme le bac, c'est quatre contre quatre, je propose quatre stratégies de placement sur le terrain.. Et ils choisissent. Et, en fonction de la grille d'évaluation que j'ai mise au tableau, il fallait choisir de travailler l'attaque ou la défense... Ils ont choisi. là, on est encore dans la logique : c'est de votre responsabilité. Vous faites ce que vous voulez. Par contre, sur ce qu'il y a à faire dans chaque situation, je suis intraitable. Sur ce qu'il y a à apprendre quoi.

110. JMB : lors de ces trois séances, est-ce que tu peux essayer de me dire... Peut-être en différenciant le moment des habiletés techniques, le moment des matchs... Et peut-être en différenciant les élèves plus en difficulté des élèves plus compétents... Est-ce que tu peux me dire comment tu t'es senti dans ton intervention, dans tes régulations ?
M110 : avant que tu arrives ?
111. JMB : non non sur les trois séances que j'ai vues...
M111 : chaud... Chaud. La première séance, comme d'habitude avec eux, c'est-à-dire dur. Dur dans la transformation de l'activité motrice. Et, c'est de puis le début de l'année, avec certains élèves, que c'est dur de rentrer là-dedans. Dur... Parce qu'ils montraient leur fragilité en séances d'évaluation les deux fois précédentes. Sur un cycle correct, le jour de l'évaluation, pour certains élèves, ça a été la catastrophe. Des trucs que j'avais jamais vus avant comme pleurer... Et donc, comme je les sais fragiles, dans ce cycle là, j'ai choisi de rentrer dans une mise en tension. Pour que le jour de l'évaluation ils ne me fassent pas un caca nerveux. Dans le sens où, ils perdent tous leurs moyens. Et j'ai mis des cinq, en escalade. Donc, j'essaie de mettre volontairement des tentions dans les relations avec les élèves.
112. JMB : dans tes régulations ?
M112 : dans la façon de gérer tout ça avec eux.
113. JMB : je voudrais revenir sur tes régulations.
M113 : et donc je suis un peu sec dans les régulations. Et j'essaie d'enfoncer le clou. Et j'essaie de revenir toujours à ce qu'il y a à apprendre. Toujours mettre en relation ce qu'ils font, les essais de leurs actions et ce qu'il faudrait qu'il fasse. Pour mettre une tension là-dessus. Par exemple, j'interviens beaucoup dans les matchs pour essayer de montrer à l'élève que ce qu'il a fait un moment donné, c'est pas le hasard. Et, ça en fait chier certains. Les je lâche pas là-dessus. Parce que de mon point de vue, dans la façon d'apprendre pour certains d'entre eux, ils sont dans : on fait et ça vient comme ça vient. Et donc, on n'est pas sur des transformations fortes.
114. JMB : donc, tu insistes là-dessus...
M114 : j'insiste là-dessus. Ça m'amène par moment à faire refaire des services... Ça m'amène à rentrer sur le terrain. Ça, c'est délibéré ça.
115. JMB : au niveau stratégique, tu as des intentions particulières ?...
M115 : j'en ai au moins deux. Et j'ai du mal à gérer et en même temps. La première, c'est :... Ça dépend des élèves dans les équipes où ils sont. Le premier niveau stratégique, c'est... heu... C'est, rendre l'élève... Concerné par le jeu. Et à mon avis, c'est stratégique ça. Dans le sens, « je suis sur le terrain et je peux recevoir à tout moment le ballon ». Et il y a des élèves pour qui c'est pas encore entrer ça. Et, en particulier plus faible, ils sont pas stratégiquement dedans. Donc, ça, c'est le premier enjeu stratégique. Le deuxième enjeu stratégique, c'est, quand on est sur le terrain à quatre, quelle place on occupe et comment je peux dire « moi, je défends de zone où, j'interviens dans cette zone ». « Quand on est placé comme ceci en réception de services, tu es placé là, quelle zone tu vas défendre ? ». Le troisième niveau stratégique que j'utilise un petit peu mais pas beaucoup, c'est : « quand tu renvoies le ballon dans le camp adverse, est-ce que c'est un cadeau ou est-ce que ça met en difficulté l'adversaire ? ». Malheureusement, j'ai pas trop l'occasion d'utiliser ça.
116. JMB : lors des trois séances, lorsque tu regardes les élèves les plus faibles, tu centrais ton attention sur quoi à ton avis ?
M116 : le contenu qui était pour moi le plus important, c'était : se sentir concerné. C'était le truc essentiel. Se sentir concerné au moment des services c'est-à-dire prendre le temps de faire un service.
117. JMB : j'ai pas eu beaucoup de temps pour étudier tes régulations, mais j'ai quand même pris quelques notes,... Et, j'ai pas bien vu ou pas bien compris la logique de tes régulations...

M117 : parce que que je n'avais pas de... Avec eux, je navigue énormément. C'est presque de l'enseignement au coup par coup. À chaque élève. Connaissant les élèves et sachant leur fragilité, j'essaye d'adapter en fonction de chaque élève, j'essaye d'adapter mes Communications sur ce qui me paraît, dans le moment, le plus payant pour que le jour de l'évaluation, ils ne se prennent pas un carton. C'est pour ça qu'avec certains élèves, je suis sur le service. Avec d'autres je suis beaucoup sur de la mise en confiance. « Tu peux le faire » et on change complètement de registre. On est sur de l'affectif et de l'image de soi. Quand je dis : « tu as pris de l'EPO aujourd'hui, tu es shootée ». Et donc, j'essaye de jouer sur les élèves soit sur une dominante émotionnelle affective, soit sur une dominante motrice, soit sur une dominante de pression... Et je crois que de l'extérieur, ça doit pas se voir ça. La logique de tout ça.
118. JMB : si on reste sur la régulation de la motricité...
M118 : pure... Sur les élèves, je suis sur des régulations de postures et de frappe arrêtée. Sur d'autres élèves, quand ils ne sont pas concernés, j'essaye de laisse entrer sur l'espace. « Tu es où sur le terrain ?, à quel moment où tu te sens concernées par la balle ? ». Et d'autres, je suis sur essayer de montrer que quand il faut certains gestes, ça a des conséquences sur les trajectoires de balle. « tes épaules ne sont pas bien orientés... Qu'est-ce que ça donne ? ».
119. JMB : quand je regarde tes objets de régulation, je trouve que c'est assez dispersé...
M119 : absolument. Il y a de tout. Je suis bien d'accord avec toi. Parce que je suis dans l'urgence avec ses élèves-là. Je sais très bien ce que je veux faire, je sais très bien ce qu'ils doivent apprendre mais je me dis qu'avec ses élèves-là, pour certains, dans l'exigence du bac, le temps m'est compté.
120. JMB : donc, tu les mais dans des situations assez globales et donc...
M120 : je gère au coup par coup. Je laisse beaucoup de matchs parce que, vu le niveau qu'ils ont, vu la façon de rentrer dans les apprentissages, et là, ils font parce qu'il faut faire et ont du mal à donner du sens... Et donc, l'hypothèse que je fais, c'est quand les confrontant à la situation dévaluation au bac, ils seront moins paumés et le jour du bac.
121. JMB : mais, peut-être que c'est moins facile d'intervenir dans ce cadre-là...
M121 : je suis bien d'accord... C'est une vraie merde. J'ai conscience de ça. Je suis pas satisfait... C'est vachement global, j'en ai conscience, et ça me plaît pas. Mais je sais pas faire autrement avec ses élèves-là.
122. JMB : à la séance un, je vais te montrer deux Episodes. On va regarder et on va en discuter...
M122 : là, mon hypothèse, c'est que la trajectoire est pas construite Et que on peut pas envoyer un ballon au volley-ball si on a pas construit la trajectoire dans sa tête.
123. JMB : qu'est-ce qui te fait dire qu'elle n'a pas construit la trajectoire ?
M123 : le fait qu'elle n'arrive jamais à envoyer le ballon dans le panier. C'est l'hypothèse. Et que quand tu mets en place cette situation, par expérience, les élèves, ensuite, ils arrivent à mettre le ballon dans le panier. Ce qu'il y a derrière ça, pour revenir sur les contenus, c'est : ouverture bras tronc avec un repère visuel et une construction de trajectoire.
124. JMB : un repère visuel... C'est quoi ?
M124 : le repère visuel, c'est sûr que ce qu'il y a à viser qui est différent de la frappe.
125. JMB : l'élève, elle fait quoi avec ses membres supérieurs ? ses bras, ses mains...
M125 : elle fait comme ceci... Mains à plat,. Mais, j'interviens pas dessus.
126. JMB : ça t'intéresse pas...
M126 : non. Et c'est volontaire. Parce que je suis que sur la trajectoire et je suis pas sur la frappe. L'idée que j'ai

ce que si tu veux construire la trajectoire, à un moment donné, la façon de frapper comme ça ne sera plu efficace et tu vas la changer. Sans rien dire. Comme quand tu changes en disant « sans faire de bruit » avec le medecin ball. L'idée est là. C'est-à-dire que il y a des moments donnés aux je pense que on peut jouer sur la motricité en disant ce qu'il faut faire et il y a des moments donnés de ça sert à rien parce que tu manipules pas...
127. JMB : donc, il y a un jeu, sans arrêt entre...
M127 : tout à fait, entre les deux. Sur des hypothèses plus ou moins théoriques. Mais moi je pense que sur la touche de balle, en fonction de ton niveau d'implication dans l'activité, tu peux dire à certains élèves de mettre les mains comme ceci, en triangle pour entourer la balle et de se servir des poignets et des bras comme amortisseur avec pour consignes qu'on peut arrêter le ballon et le renvoyer. À certains moments, ça sert à rien de dire à l'élève fait si, fait ça. Et donc, « mets le ballon là-haut ». D'ailleurs, quand les élèves les moins fortes seront à la passe sur du travail de smash, et bien elles ont tendance à ne plus faire ce que j'appelle « oreilles de lapin ». Parce que c'est la trajectoire qui les guide... Par contre, je leur donne des indications sur « pas de bruit ». Peut-être que ça peut aider. Je sais pas...
128. JMB : qu'est-ce qu'il y a à construire, du point de vue des contenus d'enseignement, pour dépasser la frappe « oreilles de lapin » ?
M128 : ce qu'il y a à construire pour, c'est la construction de la trajectoire.
129. JMB : d'un point de vue de l'organisation motrice...
M129 : un point de frappe devant toi qui te permets d'avoir une ouverture bras tronc. Quelqu'un en relation avec la cible à viser et la trajectoire à construire. Et construire la trajectoire, c'est construire le sommet de la trajectoire...
130. JMB : tu veux pas me parler de motricité...
M130 : de motricité...
131. JMB : houai, tu veux pas, tu reviens sur la trajectoire...
M131 : c'est une ouverture bras tronc, un je sûr... L'amorti de balle avec un toucher accompagné. Et non pas une frappe explosive avec les mains dures. Donc à la fois, une souplesse des doigts qui entourent la balle et qui donne une... Comment dirais-je... Ce fut un temps, je disais aux élèves, « plus on accompagne le ballon, plus qu'on dirige la trajectoire ». Et donc, c'est un accompagné de trajectoire, avec des surfaces... Comment dirais-je... Des surfaces de contact qui est organisée,... Pas par une motricité crispée. Mais ça, c'est pas un objet d'enseignement. Dans le sens où tu peux pas le dire. Moi, je sais que c'est cinq il y a à construire mais je peux pas dire en tant que tel à l'élève que c'est que ce qu'il y a à faire. Sauf que après je l'image par : « il faut montrer la trajectoire longtemps... »
132. JMB : tu peux pas leur dire ? que c'est ça qu'il y a à construire...
M132 : j'ai l'impression que si je le dis, je vais plus parasiter qu'autre chose. Donc, c'est pour ça que je le dis pas. Surtout quand c'est de la motricité sûre de la tonicité corporelle, tu peux pas jouer dessus... Tu peux pas jouer dessus... Par contre, quand tu es où sur une posture d'arrivée, sur... Aux élèves, à un moment donné, je dis : « ce qui se joue, c'est cet angle de là ». Et c'est en de la, je vais pas dire que c'est 41,2. Par contre, si tu vises le sommet de la trajectoire et que tu vises ça, tu vas construire ça.
133. JMB : je repasse un extrait...
134. JMB : tu t'es reconnu ?
M134 : la question, c'est ?
135. JMB : qu'est-ce que tu en penses ?
M135 : que c'est le bordel. Et que je gère le bordel... Là, c'est mettre des élèves qui sont pas bons avec des

<p>élèves qui sont bons. Donc c'est l'hypothèse que les bons vont donner des ballons convenables aux pas bons... Donc l'idée, c'est des élèves au service d'autres... Plus ou moins accepté. Plus ou moins consentis, donc, plus ou moins d'investissement. En même temps, c'est l'impasse, je vois pas comment je peux faire autrement... La deuxième chose, c'est que quand j'interviens en fonction des élèves, j'essaye d'intervenir sur une mise en relation entre : « où tu es sur le terrain, c'est quoi ton rôle »... En mettant en relation les côtés positifs et des côtés négatifs. « En quoi c'est intéressant ce que tu fais et en quoi il faudrait l'améliorer ».</p>
136. JMB : oui, tu dis beaucoup : « oui »
M136 : mais bien sûr, ça c'est énorme. C'est volontaire.
137. JMB : tu commences toujours par « oui ».
M137 : mais oui, parce qu'il touche la balle... C'est du renforcement de ça.
138. JMB : c'est du renforcement...
M138 : Ah houai... L'idée, c'est que... L'élève, soit il joue, soit il ne joue pas. Quelle que soit son niveau d'intervention, ce qu'il fait ses positifs pour lui. Sinon il ne le serait pas. Donc, ça veut dire que c'est « oui ». De donc c'est : « tu fais ça, c'est bien mais maintenant qu'est-ce que ça donne par rapport aux enjeux, ça donne quoi par rapport à ce qu'il faut faire, ça donne quoi par rapport au bac »
139. JMB : à un moment donné, tu dis un garçon : « laisse jouer Estelle ». Tu te souviens dans quelle situation c'est ?
M139 : oui, parce qu'il voulait lui piquer la balle...
140. JMB : c'est qu'elle touche de balle ?
M140 : la première je crois... C'est Nicolas qui y va... Non, c'est la deuxième...
141. JMB : je te remontre...
M141 : donc, c'est la troisième... Raison de plus pour la laisser jouer... Même si elle est mal placée. Même si elle est pas en position d'attaque. Le problème de cette situation, c'est que le but, c'est de rendre concerner des élèves comme Estelle. Les deux autres sont « au service donnent ». Là, il est pas « au service de ». Estelle était placée pour frapper cette balle... Pas pour attaquer mais...
142. JMB : tu leur as dit aux élèves que le but c'était...
M142 : j'ai pas dit que le but c'était d'être « au service de ». Je sais plus ce que j'ai dit... Je crois que je dis : « permettre qu'il y est du jeu »
143. JMB : finalement, les meilleurs, ils ne déploient pas l'activité que tu souhaites...
M143 : houai, mais j'insiste pas trop là-dessus... J'ai peut-être tort... C'est pas de chose qui m'effleure...
144. JMB : à moment donné, Estelle frappe à une main. Tu lui dis : « c'est bien, c'est le bon geste ». C'est le bon geste ou ?...
M144 : non, mais c'est le bon geste dans le sens où... À partir du moment où elle se sent concerner, où elle y va, c'est le bon geste... C'est le bon geste parce qu'elle a joué la balle. L'étape suivante, ça aurait été : qu'est-ce qu'il faut faire pour frapper différemment... Donc, l'idée de dire « c'est le bon geste, qu'est-ce qui manque ? », c'est un parti pris dans... Dans... J'interviens pas de la même façon avec Émilie qu'avec Estelle. Avec Estelle je suis sûr « c'est le bon geste, oui, tout ça ». Avec Émilie, quand j'interviens sur la frappe, je suis sûr « ouverture bras tronc ».
145. JMB : écoute ce que tu dis à Émilie...

M145 : je sais très bien ce que je lui dis... Elle a un caractère de cochon mais c'est un choix stratégique d'intervenir comme ça. C'est volontaire.
146. JMB : Je te passe un passage avec Amélie
M146 : Amélie, elle n'a qu'un œil. Donc, j'essaie de le gérer comme je peux. Pour elle les trajectoires, c'est chaud. Mais, c'est quelqu'un de volontaire. Je pas de l'hypothèse que c'est une à Matignon veut et avec qui on peut être exigeant, sec. J'essaie d'être avec elle sur les habiletés décisionnelles avant tout. Parce que sur les habiletés techniques je sais pas trop quoi faire.
147. JMB : Dans le règlement, tu l'oblige à renvoyer et là, dans ta régulation, tu fais comme si elle avait le choix entre renvoyer et passer. Alors que c'est la deuxième touche de balle.
M147 : l'hypothèse que je fais avec ses élèves là, c'est : le ballon arrive est on frappe.
148. JMB : oui, mais tu là obligé à renvoyer...
M148 : ici là oui... Mon, j'ai pas obligé à renvoyer.
149. JMB : si... La tâche...
M149 : ah oui. Mais donc, le problème, c'est qu'elle arrive à trancher : « est-ce que je suis en bonne position en bonne position pour envoyer ».
150. JMB : oui, mais la tâche lui dit qu'elle doit renvoyer puisque que c'est la deuxième touche de balle et que elle seule a le droit de renvoyer...
M150 : sauf que pour envoyer, il faut être en bonne position. Il y a un travail de décision par rapport à ça.
151. JMB : oui, mais elle est en deuxième touche. Elle à écouter tes consignes, elle renvoie
M151 : oui, mais « est-ce que tu es en bonne position pour envoyer ».
152. JMB : qu'est-ce qui fait que tu as donné la consigne à tout le monde « un seul joueur a le droit de renvoyer » (les plus faibles). Si elle reçoit le ballon en deuxième touche, elle est obligée de renvoyer.
M152 : Heu... Là, je gère au coup par coup. Là, je gère Amélie. Si tu veux, mon hypothèse, c'est que Amélie n'a pas le temps de réagir...
153. JMB : moi, si tu veux, je me dis : il a donné cette consigne est derrière, il lui fait le coup des choix décisionnels alors que la tâche fait que toutes de toutes façons, a n'a pas le choix.
M153 : mais, avec elle, je sais pas trop sur quoi jouer, donc, c'est au coup par coup.
154. JMB : c'était juste comme ça...
M154 : non, mais je vois très bien ce que tu veux dire. Mais, je veux dire, l'idée, c'est... Comment dirais-je... À la limite, qu'un élève essaie la passe dans cette position là, j'aurais dit « oui ». Alors que c'était pas ce qu'il fallait faire. Mais, j'aurais dit « oui ».
155. JMB : c'est quoi le truc, cette tâche était peut-être pas prévue... Tu l'as lancé comme ça...
M155 : c'est pas que c'était pas prévu... C'est que, ce que je voulais, c'est que les nanas soient concernées. Le reste, rien à foutre.
156. JMB : tu es quand même en décalage avec ce que tu leur demandes. Tu leur demandes de renvoyer est tu régules sur un choix décisionnel comme si...

M156 : oui ou oui, absolument...
157. JMB : par ce que c'est pas vraiment ta préoccupation...
M157 : non... Non. Ma préoccupation, c'est qu'elles soient dedans...
158. JMB : là, on est toujours séance deux...
M158 : autant mélangés, ça marchait pas. Autant là, ça marche.
159. JMB : sur tes Communications...
M159 : suite à la première séance, le seul intérêt que j'ai là, c'est trouvé une forme de groupement où certains élèves sont au service d'autres.
160. JMB : comment tu les guides ?
M160 : d'abord... Comment dirais-je... Sur du renforcement, en disant : « c'est bien, c'est bien ». Donc je suis sûr : montrer qu'on peut jouer au volley-ball et qu'il peut y avoir des échanges. Et ensuite, quand je vois que les élèves sont dans une logique d'intervention, j'essaye d'être sur les effets des actions. De mettre en relation : « ce que tu fais et les faits de ce que tu as fait ». Avec une recette qui arrive derrière, par exemple : c'est mieux que tu frappes la balle en frappe haute qu'en manchette.
161. JMB : tu intervies aussi pendant l'action...
M161 : absolument...
162. JMB : ce que tu fais pas... Ce que tu n'avais pas fait avant...
M162 : non,... J'essaye... J'essaye... Je veux dire... Comment je te dis que c'est pas planifié... Ça, c'est un exemple. Là, je suis en direct live à donf. Et j'essaye de trouver le moyen, sur le moment. Et donc, je suis sur du spectateur qui encourage es sûr de l'entraîneur qui apporte des choses.
163. JMB : tu es plus sûr du soutien moral là...
M163 : tout à fait.
164. JMB : et ensuite, après l'échange...
M164 : voilà... Parce que, toujours, j'ai... Comment dirais-je... Cette lecture d'élèves qui ne rentrent pas dans l'activité autrement qu'avec leur façon de se concevoir et d'être quoi. Et, Émilie, si je la branche autant que ça, c'est que je connais comment elle fonctionne. Je sais quel est très sensible à l'image d'elle. Et je mets une grosse dose d'ironie devant tout le monde... Le but, c'est de la valoriser sans le dire... Et ça, je sais bien manipuler le côté ironique... Ce qui m'intéresse,... Avec ses élèves, avant de rentrer dans une activité technique exigeante, il faut déjà entrer dans l'activité volley-ball. Et elle n'est pas dans l'activité volley-ball par ce qu'elle se considère comme quelqu'un de nulle qui n'arrivera jamais à rien. Les régulations après... Elles se sont dans le direct live... Et c'est pas toujours les meilleures.
165. JMB : alors, volley-ball, séance trois... Je te passe un extrait. Travail de réception...
166. JMB : alors ?
M166 : alors, une fois sur deux.
167. JMB : qu'est-ce qui se passe là ?
M167 : je sais pas.

168. JMB : qu'est-ce que tu regardes ?
M168 : quand j'étais en situations où maintenant ?
169. JMB : les deux...
M169 : en action, je regarde les trajectoires et je mets aux relations ma trajectoire avec la frappe. Dans la régulation, ce que j'essaye de mettre en relation c'est : l'orientation des bras avec la trajectoire. Il le fait une fois. La fois d'après sa passe pas. La régulation correcte après ça aurait été de dire : « pourquoi ça va pas ? ».
170. JMB : et là, maintenant...
M170 : sauf que... Je me rappelle pas quand j'étais intervenu si j'avais tilté qu'il frappait à bout de bras... Mais, je crois pas que ça change grand-chose. Pour moi, ça change rien.
171. JMB : ah bon...
M171 : pour moi, je crois pas que... Comment il frappe pour lui, il frappe aussi avec les mains. Les bras sont mi tendus, est par contre, il finit comme ça. Donc, bien orientés vers le haut. Donc, sur l'intervention, le principe, à mon avis, il est valable. Sa change rien quel que soit la surface de frappe. Même si je montre après qu'il faut frapper avec le plateau et qu'il ne le fait pas et qu'il ne fait pas... À mon avis, mon intervention, je l'aurais pas changé. Par contre, ce que je rajouterais, je serais resté pour dire : « pourquoi tant ballon il va pas haut ? ». Et la question c'est : « pourquoi une fois oui et une fois non ? ».
172. JMB : et, pourquoi une fois oui et une fois non ?
M172 : il est... Moi, l'hypothèse que je fais dans ces cas-là, c'est qu'il est pas encore dans ce que je demande de faire. Il est sûr : « je frappe ».
173. JMB : c'est-à-dire que cette élève qui frappe avec les mains... Tu régules sur l'orientation du plan de frappe en montrant bien... Il frappe avec les mains, et ta régulation c'est pas...
M173 : non... Non parce que je suis sur les trajectoires moi.. C'est pas gênant de frapper avec les mains. Pour moi c'est pas ça l'essentiel. Ça me gêne pas. Un il n'y a pas collé, de, il est sous la balle et il frappe la balle. Alors, peut-être pas assez... Mais, ça me gêne pas. Il n'y a qu'une chose qui m'intéresse, c'est la conservation de la balle. Là, il ne concerne pas la balle dans le terrain de mon point de vue, pas parce qu'il frappe comme ceci, mais, à mon avis, l'hypothèse que je fais, c'est qu'il n'est pas dans une logique de conservation. Donc, il n'est pas dans la situation. Mais par contre, je n'interviens pas assez pour qu'il y reste. Mais, en même temps, ce que je dois me dire parce que je me rappelle pas ce que je me disais,... Je suis intervenu. Avec huit, ça se passe plutôt bien. Donc je pars ailleurs.
174. JMB : est-ce que finalement, au bout du compte, tu n'as pas une réticence à rentrer dans les questions techniques ?
M174 : non. Non, c'est pas une réticence. Pas du tout. non non. La technique, de mon point de vue, ce n'est rien d'autre qu'un moyen de répondre à une question qu'on te pose. Le problème qu'il est posé, c'est de garder le ballon dans le terrain. C'est pas de frapper le ballon avec les plateaux. L'hypothèse que je fais, c'est que on peut très bien garder le ballon dans le terrain en frappant avec les mains. De je c'est du même genre que mon intervention avec les filles sur les passes hautes pour attaquer en volley-ball. C'est-à-dire que ce qui m'intéresse, c'est la trajectoire qu'elles fournissent. Et d'être sûr quelles seront là-dedans. Donc, c'est pas une peur de la technique. Pas du tout. Avec d'autres élèves, je dirais : « montre longtemps la balle où elle doit aller ». C'est délibéré d'être sûr « conserve le ballon, concerne le ballon ». Je sais pas si c'est le bon choix mais c'est délibéré.
175. JMB : sur le volley-ball, je crois qu'on va arrêter là. Ce qui avait un peu retenu mon attention, c'est, pendant les matchs, une certaine dispersion des contenus. C'est-à-dire : tu vois un truc : paf, tu intervient. Systématiquement. Tu vois un truc, tu intervient.
M175 : pas systématiquement mais beaucoup. Oui oui.
176. JMB : tu intervient beaucoup quoi...

M176 : quand je suis là. Mais j'y suis pas souvent. Quand il fait le tour sur les trois terrains, en temps, ça fait pas beaucoup.
177. JMB : et donc, quand tu es là...
M177 : je suis pas là pour rien. Je suis pas payé à regarder quoi... Ca c'est certain. Ça, c'est une conception du métier. C'est vrai que... Est-ce que ce pertinent, je sais pas. Moi, je crois que c'est avant tout un moyen de montrer les effets des actions. Est-ce que ça change l'activité des élèves ? Oui. Mais, à la fois, dans ce cas présent, je suis beaucoup sur une composante relationnelle...
178. JMB : Tu es beaucoup sur les individus... Moins sur les équipes, les rôles...
M178 : pas trop non.
179. JMB : projet commun...
M179 : le projet commun, il est à un moment donné quand je dis « elle est là donc ça veut dire quoi ? Si tu es là, ça veut dire ceci... ». Parce que je pense que sur ce qu'il intervention là avec ses élèves, je ne peux pas. En fait, je n'impressions de courir après le chrono...
180. JMB : tu as l'impression de manquer de temps...
M180 : ah oui... Et c'est pas du tout l'impression que j'ai avec les secondes. Avec mes secondes, je pose des contenus, je sais où je vais. Je suis tranquille, j'ai mon temps. Et j'avance au pas des élèves. En mettant la pression, mais au pas des élèves. Avec le volley-ball, j'avance au pas de la date de l'évaluation.
181. JMB : et quelque part ça change tout...
M181 : sa change tout et ça me fait chier mais je vois pas comment je peux gérer autrement.
182. JMB : Y compris dans tes Communications individuelles...
M182 : absolument. La mise de pression, c'est volontaire. Je les avais prévenus.
183. JMB : non mais je veux dire, dans les objets que tu utilises,
M183 : absolument, c'est dispersé. Il n'y aurait eu que les terminales ES, j'aurais pas c'est comme ça. Je serais resté sur des situations d'apprentissage sachant que ses élèves ont une conception de l'apprentissage sur la durée avec une certaine confiance absolue dans le rôle du prof. Et les STT, non.
184. JMB : donc, tu me dis que le fait de proposer des situations plus cadrées, c'est facilitant pour réguler...
M184 : on est bien d'accord. Tout à fait.
185. JMB : en tout cas, la volonté d'aider les élèves, ça passe beaucoup par l'intervention.
M185 : c'est évident.
186. JMB : ça passe bien sûr par la conception des tâches mais aussi par son intervention. Tu intervies, pour toi c'est important...
M186 : c'est incontournable. Je pense pas que quand on laisse jouer des élèves de ce niveau là seuls... Je crois pas que la situation en elle-même suffit pour les rendre plus efficace dans leur jeu. Y compris les bons élèves du groupe.
187. JMB : est-ce que tu construis des séances, consciemment ou inconsciemment pour enlever des tâches qui seraient annexes et te concentrer sur l'intervention ? te dire : je vais pas faire autre chose... Qu'intervenir... Est-

ce que tu construis des séances en te disant : je vais me laisser le temps de réguler ? est-ce que c'est explicite chez toi ? j'ai vu d'autres enseignants... Ils ont parfois des tâches annexes à réaliser qui les empêchent de réguler... Ils n'ont pas le temps. Est-ce que toi, inconsciemment, tu ne crées pas un environnement qui te permet d'intervenir ?
M187 : c'est pas inconsciemment. C'est consciemment.
188. JMB : tu me disais tout à l'heure que tu privilégies plus le guidage des élèves en action que sous forme de consignes générales... Malgré tout, dans tes consignes été bilan, tu guides aussi pas mal... Mais, tu as tendance à privilégier la régulation...
M188 : à fond. Et de deux façon. Un, en essayant de trouver des situations dans lesquelles les élèves sont autonomes, où ils ont des choses à réguler seuls. C'est les formes scolaires de pratique. Et j'arrête pas de les retravailler, de les retrafiquer...
189. JMB : ça passe donc par les tâches...
M189 : et j'essaie de trouver des tâches qui m'enlèvent un maximum d'intervention un maximum de consignes à donner. À partir du moment où l'élève est dans le but des qu'il répondra l'aménagement du milieu, il est déjà dans une transformation énorme pour moi. Et toute intervention que jamais en place derrière, c'est dans de la régulation de l'investissement de l'élève par rapport aux contraintes de la tâche.
190. JMB : en gros, tu es en train de me dire que tu agis pour que les élèves entrent dans une activité fonctionnelle...
M190 : les élèves sont dans une activité technique, qui ils ont besoin de mon intervention. Sur les premières séances, en badminton par exemple, j'ai pas trop impression d'intervenir énormément sur de la régulation didactique. Un peu, mais pas autant que la troisième. J'ai l'impression. Je sais pas si c'est une réalité.
191. JMB : je sais pas. Est-ce qu'il y a des séances où tu intervient pas ?
M191 : non, en général, jamais. Quand j'interviens, c'est toujours pareil... Est-ce que les élèves entrent dans la situation que je propose ? Jouer sur le sens de la situation, le sens de la tâche, le sens de la pratique. Donc donner du sens à tout ce que je propose. Ça prend du temps. L'exemple, c'est les handicaps au badminton. J'ai toujours dans la tête les trois dimensions : fonctionnelle, de performance et technique... Et j'ai toujours : est-ce que l'élève trafic la situation au pas ? dès que je vois qu'un élève trafic plus qu'ils rentrent dedans, je suis dans la régulation didactique à fond. Ça peut être dans une première séance comme dans une quatrième séance. Quand, en escalade, je suis dans une situation du type : aller de A vers B, de blocs, la, au début, il faut que les gamins découvrent la situation et qu'ils investissent. La première séance, ça sert à rien que j'intervienne sur les appuis qui est es tout. C'est du pipo, ça sert à rien. Ils sont dans du fonctionnelle. La question ç'est : ils sont dans la tâche, est-ce qu'ils la redéfinissent ?
192. JMB : c'est fatigant d'intervenir au pas ?
M192 : c'est épuisant. La question c'est : est-ce qu'il faudrait que j'intervienne moins ? je sais pas. Ça m'intéresse de faire comme ça. Je prends mon pied. La question c'est : est-ce que les élèves progressaient mieux avec plus ou moins intervention ? je sais pas.
193. JMB : est-ce que intervenir... Même quand ça gonfle les élèves... Ca demande une certaine conviction, un certain courage quoi...
M193 : oui oui oui... J'ai lu une étude sur les professeurs d'EPS... Je crois que c'est Durand mais je suis pas sûr ou les professeurs de PS ont tendance à céder sur les contenus didactiques pour gérer la pédagogie et ça, c'est hors de question. Je considère que l'élève revient à l'école pour apprendre quelque chose. Peut-être que je m'y prends mal mais c'est non négociable ça.
194. JMB : est-ce que affectivement, c'est dur à gérer ?
M194 : non. Parce que le je suis assez beau et intelligent pour savoir que je ne suis pas parfait. Il y a des choses

qui ne marchent pas mais ce n'est pas parce que je suis nul c'est parce que j'ai pas analysé correctement et qu'il faut que je bosse là-dessus. Non non non, je veux dire, quand je foire un truc ou que je fais des choses qui ne me laissent pas, ça me détruit pas affectivement.
195. JMB : dans le rapport aux élèves...
M195 : pas du tout. Parce que je crois que j'ai assez l'expérience pour savoir jusqu'où il ne faut pas que j'aïlle. Mais ça par contre ça ne peut s'apprendre qu'en allant en faire un tour sur les bords. C'est-à-dire que c'est une question : à quoi sert l'enseignant. Il ne faut pas lâcher. Le problème c'est de pas lâcher tout en conservant aux gamins de l'intérêt, du plaisir sans lâcher non plus là-dessus. Donc, un moment donné, il faut toujours revenir sur un bilan pour dire : voilà, je t'ai pas lâché mais regarde les résultats.
196. JMB : il me semble que ton intervention est essentiellement basée sur l'incitation à l'autoévaluation... Qu'est-ce que tu en penses ?
M196 : ce qui est sûr, c'est que si je pars du principe que il y en a un seul qui peut faire, c'est l'élève, tant qu'il n'a pas intégré les éléments qui lui permettent d'agir, il ne peut pas agir. Donc, soit assez prendre conscience après la situation... Mais, un moment donné, l'élève doit être conscient de ce qu'il fait. Et donc il faut qu'il s'évalue. Et donc quelque part il faut qu'il soit capable de dire : ça, je c'est le faire. Ça, je sais pas le faire. Et moi, mon boulot, c'est de donner des billes pour qu'il arriva le voir. C'est de l'autoévaluation dans le sens où ça régule. C'est pas de l'autoévaluation dans le sens où je m'en sers pour mettre une note.
197. JMB : je parle bien d'évaluation formative...
M197 : à fond, bien sûr... Oui oui, on est bien d'accord là-dessus... C'est-à-dire que dans mon discours de la lettre ouverte à mes élèves en début d'année est dans tout le truc, c'est : c'est en problème est sais pas le mien. Ça veut surtout pas dire que moi je fais rien mais c'est ton problème... Et donc, « tu te prends en charge mon gars ». Sur la motricité, c'est : « voilà les effets, voilà ce qu'il faut faire, voilà comment je peux t'aider ». Maintenant, ce soit sur des contenus explicites sur les postures, les sensations, trajectoires, le temps, surtout ce que tu veux... Soit assez sur des motivations...
198. JMB : je dis auto évaluation parce que tu es sans cesse en train de dire : « qu'est-ce que tu as fait là ? »...
M198 : oui oui, toujours...
199. JMB : ton questionnement, il a soit pour but de faire expliciter soit pour but de faire s' autoévaluer...
M199 : et le directif aussi.
200. JMB : tu utilises aussi le directif...
M200 : les trois. Je sais pas faire la part des choses mais...
201. JMB : tu es quand même beaucoup moins sur le directif...
M201 : je suis d'accord avec toi mais je suis pas encore assez sur l'autoévaluation de l'habileté motrice...
202. JMB : en tout cas, tu n'es pas beaucoup sur le prescriptif...
M202 : Tu sais, quand tu dis à un élève : « regarde ça, regarde pas postures et le ballon il va où ? », c'est prescriptif. Mais, je vois pas comment on peut faire d'autres si ce n'est dire à l'élève : « qu'est-ce qu'il faudrait faire ? ».
203. JMB : oui...
M203 : est-ce qu'on pourrait pas faire de l'auto guidage ? Tu vois... Ça, c'est la vraie question.
204. JMB : c'est quoi l'auto guidage ?

M204 : ça serait à l'élève de... Une sorte de... D'analyse a posteriori de ce qu'il a fait.... Que je dirige pas. Ce que j'ai c'est de faire, quand j'y pense, quand je peux, quand je suis pas sous pression, c'est d'essayer par le guidage des questions d'amener l'élève à me dire que il avait les pieds dans cette Adressage etc. Le problème c'est : quelle question tu poses... Et ça serait pour moi de l'auto guidage. Alors que quand je dis : « pour frapper le volant il faut mettre le volant dans la raquette en vision centrale et en vision périphérique, voir l'autre » ça, c'est du directif. C'est efficace, mais avec quel élève et pourquoi pas avec les STT.
205. JMB : on arrête...

5.5. TRAITEMENT DE L'ENTRETIEN

5.5.1. Item 1

Item1 : Organisation du travail, formalisation, expériences professionnelles.	
M12 : Ben, ce j'ai deux façon de réguler. Soit je régule par rapport à l'investissement de l'élève dans la situation, et là, je peux faire appel années conneries. Du style : qu'est-ce que tu es en train de faire, à quoi ça sert ? Comment tu t'y prends ? Quel est l'enjeu ? La deuxième régulation, quand je fais l'analyse que l'élève est dedans, là j'essaye de rentrer directement dans les contenus moteurs, ou décisionnel, où sensitifs et donc, de rentrer sur ce qu'il y a à apprendre. Et là-dessus, j'essaye de ne faire aucune concession. Autant je peux laisser du lest sur la façon d'aborder la situation, autant ou sur ce qu'il y a apprendre dans la situation, je ne laisse jamais de l'Est. Et donc, ma façon intervenir, elle est, d'une façon globale, générale souvent avec plusieurs élèves pour les mettre dans la situation est ensuite elle est dans de l'intervention particulière. Ce qui fait que sur certaines séances où je ne passe pas sur tous les gamins. Mais ça c'est un choix. Je fais le choix de ne pas passer vers certains élèves, de laisser certains élèves de côté à certains moments.	12. Rend compte de sa façon de réguler : investissement dans la tâche et contenus. 12. 13. Dit faire le choix de ne pas réguler certains élèves à certains moments.
M17 : d'abord dans de l'observation de ce que fait l'élève. Et émettre des hypothèses sur la façon dont il fonctionne. Qu'est ce qui l'amène à faire ce qu'il fait. Donc après, je fais des hypothèses sur ce qui se joue de son point de vue. Quand c'est de l'ordre du sens et de l'intention, je vais intervenir sur une redéfinition de ce qui se vit et plutôt de son côté à lui. Et quand c'est de l'ordre du pouvoir moteurs, c'est plus part de l'imposition et en montrant. Par exemple, quand tu envoies le volant en hauteur en badminton, comment était au plan de frappe... Il est de sous, derrière, devant... Et donc, mettre en relation des choses. Donc, à certains moments, c'est vraiment sur du concret, des choses à utiliser et à d'autres moments, c'est plus sur des intentions à construire par élèves.	17. Recherche une efficacité par l'observation et des efforts d'interprétation des conduites des élèves.
M18 : ha oui, ça, c'est très clair.	18. Il sait ce qu'il va observer quand il arrive en cours.
M19 : avant de rentrer en cours avec les gamins, j'ai décidé que dans ce cours je vais faire ceci, et je sais ce que je vais voir. Exemple : badminton, on est sur des stratégies. D'abord, la forme de pratique que je mets en place doit amener à mettre en place ces stratégies. Et par exemple le choix de mettre un premier match avec : on teste l'adversaire, est ensuite, second match, on joue pour gagner... Je regarde tout de suite	19. Anticipe les conduites des élèves. Sait ce qu'il va voir.

<p>si les élèves essaient de tester ou non. Et je les interroge sur : premièrement : qu'est-ce qu'ils ont l'intention de chercher à tester. Et la deuxième chose, après on rentre dans : de ton point de vue, c'est quoi son point faible... Et, quand tu fais ça, quel est le résultat que ça donne. Donc, il y a toujours de niveau d'intervention. Sur l'intention puis concrètement sur les actes.</p>	
<p>M21 : oui oui oui. Je sais où je vais.</p>	<p>21. Dit avoir fait des choix dans le contenu du guidage.</p>
<p>M22 : sur deux pôles. L'intention qui anime l'élève et deux, sa façon d'agir. L'intention, c'est : qu'est-ce qui n'est en jeu pour agir, quels sont ses représentations ou, qu'est-ce que c'est qui le motive dans l'action. Et ensuite,... Ça, c'est quelque chose qui est non manipulable par moi, et la deuxième chose, comme je peux pas trop manipuler sur l'intention mais je peux manipuler les résultats de l'intention, j'essaye d'agir sur ce qu'il fait concrètement et de mettre en relation des actes, des résultats, et des moyens.</p>	<p>22. Une stratégie de guidage consiste à guider les élèves en mettant en relation des effets, des résultats, avec des moyens.</p>
<p>M23 : tout ne se vaut pas. Le fait par exemple de... Par exemple, l'histoire de partir de bruit en volley-ball, l'idée qu'il y a derrière ça, c'est : comme tu peux pas manipuler la touche de balle pendant que tu as fait, l'idée c'est d'intervenir sur le résultat. Et donc, au lieu de dire trop souvent aux élèves : mets non comme si, mets les mains comme ça... Et que je pense que c'est pas efficace dans la transformation de la motricité, j'essaye de jouer sur les effets de la motricité pour la changer après. Quand je dis à l'élève : mets-toi de profil, j'essaye souvent de mettre en relation l'imposition de profil avec l'amplitude du geste.... Je veux dire : j'essaye de mettre en relation des situations que je propose et des objets. Par exemple, quand j'impose un type de frappe sous forme de routines, l'objectif est d'apprendre à l'élève un type de frappe déterminée ou à gagner du temps sur la lecture pour se placer correctement. Et quand ils doivent frapper en revers, les gamins n'ont pas le temps de se mettre de profil...</p>	<p>23. Valorise un guidage par les effets des actions.</p>
<p>M27 : d'une analyse personnelle, de l'expérience.</p>	<p>27. Le choix des objets de guidage est le résultat d'analyses personnelle et de l'expérience.</p>
<p>M29 : je manipule beaucoup les élèves. Ca c'est volontaire. Je montre en essayant... J'essaye de les manipuler... C'est comme avec un magnétoscope pose, au retour sur images, retour en arrière... Donc, j'essaye de leur dire : quand tu as frappé, tu étais comme ceci. Et donc, j'essaye de leur faire mémoriser des postures qu'ils avaient et qui ont amené certains effets. Parce que leurs quelque part, je suis dans une hypothèse de mémoire visuelle et sensorielle. Comme je pense que les élèves sont incapables, comme tout individu en apprentissage, incapables de porter un jugement sur leurs actions dans une activité d'apprentissage, il faut qu'il y ait une vidéo qui leur montre et la vidéo, c'est mes paroles et c'est le mime.</p>	<p>29. Rend compte de ses stratégies de guidage en « manipulant » afin de favoriser la mémorisation de postures.</p>
<p>M32: rien. Si, ce qui est planifié, c'est ce que je veux que les élèves apprennent. Ce qui est planifié, c'est ce que tu appelles les objets, ce sur quoi j'interviens. Et ça ça évolue doucement en fonction de l'efficacité de ces objets-là. Ensuite, il y a rien de planifier. C'est-à-dire que lorsque que je déterminai ce que je veux que les élèves apprennent, que j'ai mis une situation en place sous forme de situations scolaires de pratique, ensuite, c'est tout dans la gestion parce que je c'est au je veux aller, je sais les problèmes que ça pose, et après, je manipule...</p>	<p>32. Marc « planifie » les savoirs et les objets de guidage.</p>
<p>M34: absolument, mais dans le sens « planifié », je veux dire, c'est sur le moment. C'est en direct. Mais ça repose sur une analyse forte de l'activité. C'est-à-dire que je fais des choix très particuliers, volontairement, je mets de côté certaines choses. Et, volontairement, je suis sur ce qui de mon point de vue est essentiellement activité aussi bien au niveau moteur qu'au niveau « être humain »... C'est</p>	<p>34. Les régulations restent pour lui des gestes « situé », réalisé « sur le moment ».</p>

chaud comme entretien...	
M40 : ça dépend du nombre de conneries que je dis au début. Ça dépend de... De pleine chose qui se passe avant qu'ils débarquent dans le cours d'EPS, ça c'est incontestable... Mais ça dépend de la façon dont se joue la relation entre eux et moi pour que je puisse les faire entrer dans l'apprentissage. Toutes mes Communications ont pour but de permettre à l'élève d'entrer dans une activité d'apprentissage... Depuis l'accueil des élèves... Et donc, on est dans : entrer dans une situation où l'élève est investi. Ça peut être très rapide et ça peut être très long.	40. Recherche une efficacité dans ses Communications.
M41 : c'est pas donné comme ça. Ça dépend de la résistance des élèves et de ma capacité à moi à les ressentir et à gérer.	41. La réussite des élèves dépend en partie de la professionnalité de l'enseignant.
M46: avant, je faisais de l'animation. Avant, j'étais sur : mettre les élèves en bougeotte dans une APS sportive. Ça, c'était le schéma de départ. Avec cette conception que tout le monde peut y arriver mais sans formaliser. À mon avis, pas dans les actes. Actuellement, je suis plus dans : je mets l'élève dans une situation où je fais l'hypothèse que pour atteindre le but que je fixe il joue lui-même sur des variables que je mets dans la situation par l'aménagement du milieu. Et derrière ça, il y a une analyse de l'activité qui est une analyse motrice.	46. Rend compte d'une évolution des ses pratiques. Avant « bougeotte » dans une activité sportive.
M48 : avant, j'intervenais sur : le faire, la quantité, l'énergie et sur des gestes techniques visibles de l'extérieur. Et là, j'ai l'impression que j'interviens sur des intentions, du sens, et du plaisir. Et, réguler par des postures motrices que je pense avoir définies de manière fine. C'est-à-dire être vraiment sur des contenus qui permettent aux élèves de changer radicalement leur façon d'agir.	48. Rend compte d'une évolution des pratiques d'intervention, notamment dans le sens de régulation plus « fine », en lien avec des savoirs fonctionnels.
M50 : oui oui... À certains moments, je suis en difficulté, surtout quand les élèves ne rentrent pas dans la situation... Quand je trouve pas la réponse, ça me pose problème. Mais ça fait partie du métier...	50. Marc ne trouve pas toujours les solutions pour guider efficacement les élèves. Il perçoit ces difficultés comme inhérentes à son métier.
M51 : oui. Avec l'expérience, je sais mieux mesurer les réticences et je jouer dessus volontairement. C'est-à-dire qu'il y a des moments donnés où je pense que le côté sympa avec les élèves c'est utile parce que ça permet de faire avancer les choses mais il y a des moments donnés où il ne faut pas lâcher et je lâche pas, quitte à ne pas être compris sur le moment. Surtout avec des élèves qui sont dans une image... Je sépare jamais temps intervient l'idée que je me fais que l'élève de lui est ce qu'il fait dans la situation. Et donc il y a des moments donnés où je me dis : là dessus il faut pas céder. Par ce que ce qui est en jeu ce n'est pas seulement ce qu'il va faire mais aussi l'image qu'il a de lui.	51. Rend compte de ses stratégies lorsque les élèves sont retissant pour apprendre. Ne pas céder à certains moments.
M52 : je pense, j'essaye, j'essaye et je pense que j'arrive à faire court aux élèves de la classe. Et non pas à la classe. C'est mon intention. Après... J'essaye de faire classe à chaque élève de la classe et non pas à la classe entière. Ça ne veut pas dire que je ne balance pas de consignes pour tout le monde et que je vais voir tous les élèves. Ça fait de la gestion stratégique en fonction des priorités que je donne à certains élèves.	52. A la volonté de faire cours à chaque élève plutôt qu'à la classe.
M65 : moi, j'ai mis 20 ans pour construire ça.	65. Rend compte de sa professionnalisation, qui a pris du temps, et qui l'amène à se détourner des savoirs formels.
M72 : oui, je sais comment je me déplace. Je regarde ce que font les élèves. Et après, je vais en fonction de ce qui me paraît le plus important. C'est-à-dire qu'il y a des terrains où je ne vais pas parce que je pense que les gamins ont pas redéfini la situation ou alors je vois qu'ils vont y arriver. Je vais sur les terrains au je vois que il y a des élèves qui	72. Badminton. Rend compte de ses stratégies d'observation et de déplacement en Adressage des élèves qui « ont du mal à entrer » dans la tâche.

ont des difficultés à faire ce qu'il y a à faire ou qui ont du mal à rentrer dans ce qu'il y a à faire.	
M75 : par ce que l'expérience amène à dire que quand je cause trop il ne m'écoute plus premièrement. Deux, ce qui compte c'est que les élèves rentrent dans l'activité que je propose par le but est je donne de moins en moins les critères de réussite. La connaissance que j'ai maintenant de l'activité cognitive et de l'activité écologique heu... le critère de réussite centre trop l'élève sur quelque chose qui est extérieur à lui est passé sur quelque chose qui est personnel. L'élève va investir la situation dans laquelle je veux le mettre à sa façon et le guidage, il intervient après quand je débarque. Ce qui fait que je peux répéter 50 mille fois la même chose dans la séance.	75. Valorise régulation / consignes
M80 : « que fait l'adversaire ? », « qu'est-ce que tu as essayé pour savoir quel étais son point faible ? ». Donner des repères à l'élève qui sont : point faible les points forts, le tient le sien. Données des repères aux élèves dans les stratégies qui existent, ce que j'ai mis au tableau.	80.82. Badminton : rend compte précisément de ses régulations
M89 : c'est toujours la même logique. Je balance avec peu de consignes et ensuite, je fais le tour pour savoir où ils en sont. En général, je veux pas sur n'importe quel terrain. Je vais sur les terrains où je vois qu'il ne font pas ce que je demande. En général. Ça, c'est la première chose. Et après et je leur dis : « tu en es où la ? ». Et je me sers de ça pour dire comment on peut faire après. Et ça, je crois que c'est une routine chez moi.	89 et suivant : rend compte précisément de ses pratiques de régulation.
M100 : je sais très bien où je vais... Mais on parlait de planification tout à l'heure, je sais que revient ce que je veux faire. Pour moi, « planification » ça voulait dire tout marquer sur une feuille...	100. « je sais très bien où je vais »
101. JMB : les contenus, tu ne les marques pas sur une feuille...	
M101 : non, jamais. Je fais ça que pour toi. Et d'ailleurs c'est peut-être à tort que j'ai. Ce que je veux dire, c'est que chez moi, c'est intégré, grâce à l'agrég, et c'est pour ça que je dis que j'ai appris mon métier en passant l'agrég.	101. Lors des préparations, n'écrit pas les savoirs. « C'est intégré ».
M104 : qu'est-ce qui faut que je fasse pour que les élèves y arrivent. Ou, qu'est-ce que j'ai dit comme conneries qui ne les aident pas. Ou, pourquoi aujourd'hui ils font chier et ils n'avancent pas ? et ça veut dire « pourquoi ils font chier », ça veut dire, « qu'est-ce que tu fais liberman qui permet pas de leur faire faire ce que tu veux ? ». Parce que j'ai cette idée que quelles que soient les responsabilités des élèves, c'est plutôt de ma responsabilité. Même si ce n'est pas de mon fait, c'est de ma responsabilité.	104. En cours, Marc est très préoccupé par l'efficacité de ses Communications.
M187 : c'est pas inconsciemment. C'est consciemment.	187. Marc a la volonté de se rendre disponible en créant les conditions de cette disponibilité.
M191 : non, en général, jamais. Quand j'interviens, c'est toujours pareil... Est-ce que les élèves entrent dans la situation que je propose ? Jouer sur le sens de la situation, le sens de la tâche, le sens de la pratique. Donc donner du sens à tout ce que je propose. Ça prend du temps. L'exemple, c'est les handicaps au badminton. J'ai toujours dans la tête les trois dimensions : fonctionnelle, de performance et technique... Et j'ai toujours : est-ce que l'élève traite la situation au pas ? dès que je vois qu'un élève traite plus qu'ils rentrent dedans, je suis dans la régulation didactique à fond. Ça peut être dans une première séance comme dans une quatrième séance. Quand, en escalade, je suis dans une situation du type : aller de A vers B, de blocs, la, au début, il faut que les gamins découvrent la situation et qu'ils investissent. La première séance, ça sert à rien que j'intervienne sur les appuis qui est es tout. C'est du pipo, ça sert à	191. Priorité dans l'observation : est ce que les élèves « entrent » dans la situation. 191. A toujours « dans la tête » les registres d'activité de R. Dhellemmes : fonctionnelle, de performance, technique. Intervient dans cet ordre.

rien. Ils sont dans du fonctionnelle. La question ç'est : ils sont dans la tâche, est-ce qu'ils la redéfinissent ?	
M192 : c'est épuisant. La question c'est : est-ce qu'il faudrait que j'intervienne moins ? je sais pas. Ça m'intéresse de faire comme ça. Je prends mon pied. La question c'est : est-ce que les élèves progressaient mieux avec plus ou moins intervention ? je sais pas.	192. Réguler est épuisant mais Marc y prend du plaisir.
M194 : non. Parce que le je suis assez beau es intelligent pour savoir que je ne suis pas parfait. Il y a des choses qui ne marchent pas mais ce n'est pas parce que je suis nul c'est parce que j'ai pas analysé correctement et qu'il faut que je bosse là-dessus. Non non non, je veux dire, quand je foire un truc ou que je fais des choses qui ne me plaisent pas, ça me détruit pas affectivement.	194. Les difficultés inhérentes à la régulation n'affectent pas Marc sur le plan affectif, même si cela produit des remises en question professionnelles.
M200 : les trois. Je sais pas faire la part des choses mais...	200. Marc sais qu'il utilise au moins trois forme de régulation mais ne sais pas dans quelle mesure.

5.5.2. Item 2

Item 2 : Conceptions du processus d'E.A	
M5 : L'idée, c'est... J'avais lu il y a quelques années de ça un article de Rochex qui montrait bien que l'élève qui entre dans l'apprentissage, dans une situation, il n'y a pas que le côté « apprendre », il y a aussi l'individu qui rentre entièrement dans ce qu'il fait, en tant qu'individu. Et pour enlever un peu de stress lié à la situation d'apprentissage, il faut créer une relation entre le prof et les élèves ou le prof et l'élève. Et donc, l'humour de base, c'est essayer de montrer que quand il y a une relation prof élève, il se joue pas que de l'apprentissage, il y a aussi de la relation humaine. Et sans relation humaine, il peut pas y avoir d'apprentissage. Et donc, l'humour à deux bals, c'est ça. C'est à la fois être sur du didactique et rien lâcher dessus et puis être sur de la relation humaine ou sur la plaisanterie... Moi, je peux pas enlever ça de l'acte d'enseignement. De mon point de vue... Alors, le problème, c'est, qu'est ce que ça vaut en qualité. J'ai l'impression que en général les élèves comprennent bien ce que je veux dire. Et je me régule par rapport à ça selon leurs réactions...	5. Les apprentissages passent par la relation prof/élève.
M9 : d'abord, les élèves ont besoin de moi parce que c'est moi qui les mets dans une situation ou en théorie il y a un problème. Par ce que, je laisse pas beaucoup de liberté au début en ce qui concerne la situation. Et donc quand je les mets là-dedans, ça veut dire qu'ils ont besoin de moi pour intervenir dans cette situation la. Dans la façon dont il peut s'en sortir. Là, il y a déjà une négociation entre : rentrer dans ce que je propose ou ne pas y rentrer. Et, de ce point de vue, ils ont besoin de moi pour y rentrer. Parce qu'ils ont tendance à ne pas y rentrer. Le premier besoin, c'est donc déjà...	9. Les élèves ont besoin qu'on leur présente un problème et qu'on lui donne du sens.
M29 : je manipule beaucoup les élèves. Ca c'est volontaire. Je montre en essayant... J'essaye de les manipuler... C'est comme avec un magnétoscope pose, au retour sur images, retour en arrière... Donc, j'essaye de leur dire : quand tu as frappé, tu étais comme ceci. Et donc, j'essaye de leur faire mémoriser des postures qu'ils avaient et qui ont amené certains effets. Parce que leurs quelque part, je suis dans une hypothèse de mémoire visuelle et sensorielle. Comme je pense que les élèves sont incapables, comme tout individu en apprentissage, incapables de porter un jugement sur leurs actions dans une activité d'apprentissage, il faut qu'il y ait une vidéo qui leur montre et la vidéo, c'est mes paroles et c'est le mime.	29. Les élèves doivent s'évaluer pour apprendre. En phase d'apprentissage, ils ne sont pas capable de s'évaluer. L'enseignant est celui qui permet à l'élève de s'évaluer.

<p>M35 : c'est un élève qui s'est fixé quelque chose à atteindre et qui n'est pas sûr d'y arriver. Il se fixe un but à atteindre qui n'est pas un but usuel pour lui et qui demandent des transformations et donc à un moment donné, soit ça va très vite et il a pas besoin de moi, la tâche suffit. Soit ça lui pose un problème.</p>	<p>35. Un élève qui apprend se fixe un but. Soit la tâche suffit, soit il faut l'intervention de l'enseignant en plus.</p>
<p>M40 : ça dépend du nombre de conneries que je dis au début. Ça dépend de... De pleine chose qui se passe avant qu'ils débarquent dans le cours d'EPS, ça c'est incontestable... Mais ça dépend de la façon dont se joue la relation entre eux et moi pour que je puisse les faire entrer dans l'apprentissage. Toutes mes Communications ont pour but de permettre à l'élève d'entrer dans une activité d'apprentissage... Depuis l'accueil des élèves... Et donc, on est dans : entrer dans une situation où l'élève est investi. Ça peut être très rapide et ça peut être très long.</p>	<p>40-41. L'enseignant est responsable du développement du processus d'apprentissage chez les élèves.</p>
<p>M42 : « c'est grave », Ça veut dire que à la fois, j'essaie d'être sûr de la prise de conscience mais en même temps, j'ai bien conscience que c'est pas quelque chose qui se construit uniquement par le baratin. Donc c'est un jeu entre : c'est de ma responsabilité mais c'est aussi de la tienne.</p>	<p>42. Marc valorise la prise de conscience. Il a la volonté, aussi de responsabiliser les élèves « c'est grave » (de ne pas pouvoir s'évaluer).</p>
<p>M43 : j'aime bien la notion d'étayage. C'est l'hypothèse que pour faire quelque chose, un moment donné, il faut un soutien, comme un étai, et à un moment donné, il faut enlever l'étayage.</p>	<p>43. Marc utilise la notion d'étayage pour définir son action.</p>
<p>M44 : Mon étayage... L'idée que je veux mettre en place, c'est sur deux pôles : le premier, c'est la mise en confiance de l'individu dans ses possibilités. Donc, c'est du socio psycho affectifs... Et ce qui me permet de dire par exemple : vous êtes pas autonomes. Par ce que j'annonce clairement le fait que chacun est capable de faire quelque chose, avec des contrats 20 sur 20 etc... Des les équipes libres avec handicap au badminton par exemple, pour rétablir l'égalité entre les bons et mauvais quand ils jouent. Donc d'un côté, c'est du relationnel en montrant à chacun qu'il peut faire quelque chose. Et la deuxième chose, c'est sûr : amener... Quand je pense que l'élève peut pas construire, donné des outils qui permettent selon moi d'aller très vite à l'essentiel de l'activité. Donc, c'est un double étayage : un étayage psycho affectif, sur la construction d'un individu autonome, responsable et capable. Et de mon point de vue, là, l'école ne joue pas son jeu. Et là, c'est un premier étayage, il faut aider il faut dire, et il faut être sans concession. C'est-à-dire que quand j'ai quelque chose à dire, je le dis. Et, le deuxième étayage, il est, j'espère, essentiellement didactique.</p>	<p>44. Il précise son action d'étayage. Elle est double : psycho-affectif et didactique.</p>
<p>M52 : je pense, j'essaie, j'essaie et je pense que j'arrive à faire court aux élèves de la classe. Et non pas à la classe. C'est mon intention. Après... J'essaie de faire classe à chaque élève de la classe et non pas à la classe entière. Ça ne veut pas dire que je ne balance pas de consignes pour tout le monde et que je vais voir tous les élèves. Ça fait de la gestion stratégique en fonction des priorités que je donne à certains élèves.</p>	<p>52. Marc attache de l'importance à l'individualisation des apprentissages. Volonté des faire cours à chaque élève plutôt qu'à la classe.</p>
<p>M60 : c'est pas un contenu d'enseignement mais c'en est un pour moi. Parce que quand je joue sur cette consigne, je joue sur : qu'est-ce que doit faire l'élève. Et donc sa demande de construire des choses. Et je pense que sur ce type d'activité motrice, c'est plus efficace de jouer sur : entre les guillemets pas faire de bruit » pour transformer la motricité des élèves que de jouer sur : mets tes mains comme ceci comme ceci... J'ai souvent l'impression de plus intervenir sur les contenus en centrant les élèves sur les effets de leurs actions qu'autre chose... Quand on sait ce qu'on veut faire construire comme contenus, on a plusieurs possibilités d'intervenir dessus en fonction des élèves ou en fonction de l'habileté ou en fonction du moment où se trouve l'élève dans l'habileté. Par exemple, Pierre en badminton, plusieurs fois, soit il frappe trop au soit il frappe dans le filet quand il travaille les amortis. Et, valoriser le fait de mettre le volant dans</p>	<p>60. Le contenu du guidage dépend de l'habileté et du moment.</p>

le filet, pour moi c'est intervenir sur les contenus parce que sa mère alors un certain type de frappe. Et je pense qu'avec ce type d'élèves plutôt centrer sur de l'affectif et la réussite parce qu'il est très scolaire, ce type d'intervention me permet de plus facilement intervenir sur les contenus que d'être avec un autre élève ou je pourrais être uniquement sur le plan frappe et ça marcherait.	
M71 : la responsabilité des élèves face aux apprentissages. L'autonomie quoi. C'est de l'autonomie. C'est-à-dire que, à un moment donné, ou un élève entre dans un court d'EPS, comme dans un autre cours, parce que c'est le court disciplinaire, ça l'intéresse pas, et lui, il peut pas progresser. Au rugby par exemple, si tu as peur de contact, tu as beau mettre toutes les situations en place que tu veux... Bref, bref ça met une ambiance de : tout le monde peut s'aider et c'est dans l'entraide qu'on progresse et non pas tout seul.	70-71. Marc souhaite créer les conditions d'une responsabilisation des élèves face aux apprentissages, notamment en les incitant à s'entraider (contrat 20/20)
M104 : qu'est-ce qui faut que je fasse pour que les élèves y arrivent. Ou, qu'est-ce que j'ai dit comme conneries qui ne les aident pas. Ou, pourquoi aujourd'hui ils font chier et ils n'avancent pas ? et ça veut dire « pourquoi il font chier », ça veut dire, « qu'est-ce que tu fais liberman qui permets pas de leur faire faire ce que tu veux ? ». Parce que j'ai cette idée que quelles que soient les responsabilités des élèves, c'est plutôt de ma responsabilité. Même si ce n'est pas de mon fait, c'est de ma responsabilité.	104. Marc place le curseur de la responsabilité des apprentissages davantage du côté de l'enseignant.
M127 : tout à fait, entre les deux. Sur des hypothèses plus ou moins théoriques. Mais moi je pense que sur la touche de balle, en fonction de ton niveau d'implication dans l'activité, tu peux dire à certains élèves de mettre les mains comme ceci, en triangle pour entourer la balle et de se servir des poignets et des bras comme amortisseur avec pour consignes qu'on peut arrêter le ballon et le renvoyer. À certains moments, ça sert à rien de dire à l'élève fait si, fait ça. Et donc, « mets le ballon là-haut ». D'ailleurs, quand les élèves les moins fortes seront à la passe sur du travail de smash, et bien elles ont tendance à ne plus faire ce que j'appelle « oreilles de lapin ». Parce que c'est la trajectoire qui les guide... Par contre, je leur donne des indications sur « pas de bruit ». Peut-être que ça peut aider. Je sais pas...	127. Le guidage par la trajectoire est parfois plus efficace qu'un guidage plus technique.
M132 : j'ai l'impression que si je le dis, je vais plus parasiter qu'autre chose. Donc, c'est pour ça que je le dis pas. Surtout quand c'est de la motricité sûre de la tonicité corporelle, tu peux pas jouer dessus... Tu peux pas jouer dessus... Par contre, quand tu es où sur une posture d'arrivée, , sur... Aux élèves, à un moment donné, je dis : « ce qui se joue, c'est cet angle de là ». Et c'est en de la, je vais pas dire que c'est 41,2. Par contre, si tu vises le sommet de la trajectoire et que tu vises ça, tu vas construire ça.	132. Marc rejette un guidage « technique » concernant certaines habiletés, comme la frappe haute en volley-ball, notamment en ce qui concerne l'amorti-renvoi.
M196 : ce qui est sûr, c'est que si je pars du principe que il y en a un seul qui peut faire, c'est l'élève, tant qu'il n'a pas intégré les éléments qui lui permettent d'agir, il ne peut pas agir. Donc, soit assez prendre conscience après la situation... Mais, un moment donné, l'élève doit être conscient de ce qu'il fait. Et donc il faut qu'il s'évalue. Et donc quelque part il faut qu'il soit capable de dire : ça, je c'est le faire. Ça, je sais pas le faire. Et moi, mon boulot, c'est de donner des billes pour qu'il arriva le voir. C'est de l'autoévaluation dans le sens où ça régule. C'est pas de l'autoévaluation dans le sens où je m'en sers pour mettre une note.	96. L'élève qui apprend a besoin que quelqu'un l'évalue pour pouvoir progresser. C'est le rôle de l'enseignant que de le faire.

5.5.3. Item 3

Item 3 : rapport aux savoirs

<p>M48 : avant, j'intervenais sur : le faire, la quantité, l'énergie et sur des gestes techniques visibles de l'extérieur. Et là, j'ai l'impression que j'interviens sur des intentions, du sens, et du plaisir. Et, réguler par des postures motrices que je pense avoir définies de manière fine. C'est-à-dire être vraiment sur des contenus qui permettent aux élèves de changer radicalement leur façon d'agir.</p>	<p>48. Evolution dans la façon de concevoir les savoirs. Du formel au fonctionnel.</p>
<p>M55 : dans leur nature... Pour moi c'est..... C'est une gestion par l'élève d'éléments qu'il sait déjà mettre en place. C'est-à-dire que quand les élèves répondent des problèmes que je pose, il répond avec ce qu'ils savent faire. Et pour moi, les contenus d'enseignement, c'est remanipuler ce que je perçois comme étant une façon d'agir. En remanipulant d'une certaine façon, l'élève peut trouver la réponse.</p>	<p>55. Peu explicite</p>
<p>M58 : oui, mais c'est pas que disciplinaire. C'est pas que je veux pas répondre à la question... Ça peut pas être que disciplinaire parce que... Ça n'a de sens que par rapport au vécu de l'élève. Et quelqu'un qui n'est pas habitué à se dépasser et à faire quelque chose qui ne marche pas, en éducation physique ne pas par entrer là-dedans. Donc quand tu es sur les contenus, c'est-à-dire quand tu es sur une transformation et que tu veux qu'ils apprennent quelque chose d'autre, qu'il apprenne à construire une trajectoire qu'il apprenne à faire un choix décisionnel, qu'il apprenne à maîtriser un type de frappe, qu'il apprenne à analyser un rapport de forces, quand tu es sur ce type de savoir à acquérir, ça ne peut se faire que si en amont, les élèves acceptent de rentrer dans ce déséquilibre. Donc, j'essaie toujours quand j'interviens, consciemment ou inconsciemment, de jouer sur les deux pôles à la fois. C'est-à-dire que je suis sûr : « tu es pas beau, tu es nul et moi je suis beau », ce que ce genre de conneries par exemple, pour dédramatiser le truc, et ensuite sur : dans ce que tu fais là, qu'est-ce qui ait été déterminant sur l'effet que tu as produit. Et donc, auront monté à partir de postures, de tonicité, de ces informations, de position dans l'espace, de choix ou de non choix stratégique, de remonter ensuite sur un ou des éléments qui me semblent le plus pertinent pour les élèves. Exemple en volley-ball au service : mon analyse de l'activité de l'élève et du volley-ball me dit que pour servir, il faut à la fois être sur une surface dure, plane et il y a une relation regard ballon. Il y a aussi à interioriser une Adressage avec un bras qui part en Adressage de la cible et non pas un regard... Les élèves quand il frappe, comme ils veulent savoir au Ça va, il frappe de l'an le ballon sans regarder et c'est comme si leur regard dirigeait la balle. Pour passer de ce type de comportement à un comportement qui permet de réussir, il faut changer de repères et se centrer sur la frappe et non pas sur où va tomber le ballon. Et, de mon point de vue, les contenus à construire, c'est un changement de postures. Avec certains élèves soient je suis sûr, uniquement, c'est le bras qui par en Adressage de la cible. Soit, avec d'autres élèves, je peux rentrer dans le contenu avec des images. C'est-à-dire amener l'élève à aller voir ailleurs ce qui ressemble au service en volley-ball. L'exemple type c'est la pénalité au rugby. J'interviens dans les deux cas sur le même contenu mais d'un côté j'interviens par une image et de l'autre par des éléments plus contraignants.</p>	<p>58. Peu explicite. Différencie mal, dans le discours, savoirs méthodologiques et savoirs disciplinaires. Mélange processus d'apprentissage et produit de l'apprentissage.</p>
<p>M61 : concrètement, c'est des mises en relation entre des postures, des actions du corps dans l'espace, du temps, et des retours de sensations.</p>	<p>61. Définition large. On entrevoit une conception fonctionnelle des savoirs.</p>
<p>M62 : parce que je... Quand tu... Quand les élèves font des... Comment dirais je... Quand je les amène, par exemple sur l'amorti en badminton. L'élève ne s'est pas faire un renvoi rasant qui retombe juste derrière le filet. Soit il fait un volant qui retombe juste derrière le filet mais avec une trajectoire haute, soit il fait un volant</p>	<p>62. Répond sur le processus d'enseignement/apprentissage alors que la question porte sur le produit de l'apprentissage, les savoirs disciplinaires.</p>

<p>rasant en équivalant le filet. Ils ne savent pas conjuguer les deux. Ils ne savent pas mettre en relation trajectoire avec un sommet de trajectoire. Pour qu'ils arrivent à gérer les deux, il faut qu'ils aillent chercher sur des choses qui n'ont jamais fait. Donc, sur des retours l'information qu'ils ne connaissent pas. Et donc c'est ce retour d'informations sur lesquels j'essaye de jouer en disant...</p>	
<p>M66 : moi, j'essaye d'intervenir sur ce qui n'est pas visible. J'essaye... Et donc... Mais, le problème pour passer à du non visible, de mon point de vue... Il faut avoir une analyse fine de ce que l'élève doit faire en tant que résultats.</p>	<p>65.66. Savoirs : « ce qui n'est pas visible ». En outre, nécessité de bien définir les attentes en termes de résultat des actions.</p>
<p>M74 : sauf pour le revers au j'ai tendance à insister sur la posture de l'élève le profil par ce que j'ai l'impression que c'est un réel obstacle pour les élèves dans leurs déplacements. Sinon, pour toutes les autres frappes, je suis... Presque jamais sur la tenue de la raquette, de temps en temps gens parlent mais rarement. Heu... Par contre je suis énormément sur les trajectoires, sur les plans de frappe et les fins de geste. Postures de départ, posture d'arriver. Postures de départ, pas trop trop en badminton. Il m'arrive d'être de temps en temps sur l'amplitude mais pas beaucoup avec cela d'élèves. C'est pas trop leurs problèmes... Parce qu'eux je pense que comment on est sur des productions du corps, ce qui compte, c'est les effets des actions. Et je pense que j'ai plus de résultats sur les transformations des élèves en jouant sur les résultats que sur les gestes techniques de prise de raquette, de rotation de l'avant-bras, de... Deux postures à la frappe et tout ça... Et la dernière chose sur laquelle j'insiste énormément, c'est le regard au moment de la frappe. De mon point de vue, tout ce qui est frappe ne peut pas se faire autrement que ça. Si il fallait enseigner une motricité dans les sports de frappe, ça serait centrale ça, l'histoire du regard. Quand je suis pas dans des sports de frappe, je suis beaucoup sur les postures.</p>	<p>74. « sports de frappe ». savoirs essentiels = Regard, postures.</p>
<p>M87 : oui, tout à fait. Parce qu'eux de mon point de vue, lors des premières séances, les intervient pas nécessairement toujours sur les contenus. Parce qu'eux dans la logique c'est : les gamins rentrent dans la situation, se l'approprient et temps qu'ils ne se la sont pas appropriée, tu peux pas rentrer dans les contenus par ce qu'ils ne sont pas centrés sur ce qu'il y a à faire. Il est centré sur ce qu'il y a à gérer. Donc, après, c'est aux ces lignes. Quand je mets en place une situation, je sais ce que je veux travailler et c'est pour ça que les situations restent souvent pendant 3-4 séances et que je les change pas... Et mon expérience m'amène à me dire que quand on met un truc en place surtout ce que je mets en place n'est pas usuel en EPS, les gamins, il faut qu'ils rentrent dedans, il faut qu'ils se l'approprient. Il faut qu'ils s'approprient les paramètres de l'action. Ce qui veut dire, que quelque part, les contenus ne sont pas toujours explicites pour les élèves...</p>	<p>87. Les savoirs ne peuvent être introduit trop tôt dans le guidage.</p>
<p>M101 : non, jamais. Je fais ça que pour toi. Et d'ailleurs c'est peut-être à tort que j'ai. Ce que je veux dire, c'est que chez moi, c'est intégré, grâce à l'agrég, et c'est pour ça que je dis que j'ai appris mon métier en passant l'agrég.</p>	<p>101. Les savoirs ne sont pas « écrits » dans des « préparations ». Ils sont « intégrés », comme directement disponible.</p>
<p>M102 : avant, j'étais sur des formes techniques.. Au bas de avant, j'étais sûr : le coup du poignet. J'étais jamais sur les plans de frappe. J'étais jamais sur les trajectoires. J'étais sur la tenue de raquette. J'étais sur des stratégies du style : premier niveau, on joue sur l'autre. Deuxième niveau, on joue sur l'adversaire puis ailleurs etc.</p>	<p>102. Evolution de la façon de concevoir les savoirs. D'une conception formelle à fonctionnelle.</p>
<p>M174 : non. Non, c'est pas une réticence. Pas du tout. non non. La technique, de mon point de vue, ce n'est rien d'autre qu'un moyen de répondre à une question qu'on te pose. Le problème qu'il est posé, c'est de garder le ballon dans le terrain. C'est pas de frapper le ballon avec les plateaux. L'hypothèse que je fais, c'est que on peut très bien garder le ballon dans le terrain en frappant avec les mains. De je c'est du même genre que mon intervention avec les filles sur</p>	<p>174. Je vois dans cet extrait une certaine défiance vis-à-vis de la technique.</p>

<p>les passes hautes pour attaquer en volley-ball. C'est-à-dire que ce qui m'intéresse, c'est la trajectoire qu'elles fournissent. Et d'être sûr quelles seront là-dedans. Donc, c'est pas une hauteur de la technique. Pas du tout. Avec d'autres élèves, je dirais : « montre longtemps la balle où elle doit aller ». C'est délibéré d'être sûr « conserve le ballon, concerne le ballon ». Je sais pas si c'est le bon choix mais c'est délibéré.</p>	
<p>M193 : oui oui oui... J'ai lu une étude sur les professeurs d'EPS... Je crois que c'est Durand mais je suis pas sûr ou les professeurs de PS ont tendance à céder sur les contenus didactiques pour gérer la pédagogie et ça, c'est hors de question. Je considère que l'élève revient à l'école pour apprendre quelque chose. Peut-être que je m'y prends mal mais c'est non négociable ça.</p>	<p>193. Marc est attaché à l'idée que le cours d'EPS est un lieu où l'on apprend. Il est alors « hors de question » de « céder sur les contenus ».</p> <p>Il utilise d'ailleurs plusieurs fois l'expression « ne pas lâcher » (Q5, 51, 195).</p>

5.5.4. Informations spécifiques aux séances de Badminton

Item 5: Informations spécifiques aux séances de badminton	
<p>M71 : la responsabilité des élèves face aux apprentissages. L'autonomie quoi. C'est de l'autonomie. C'est-à-dire que, à un moment donné, ou un élève entre dans un court d'EPS, comme dans un autre cours, parce que c'est le court disciplinaire, ça l'intéresse pas, et lui, il peut pas progresser. Au rugby par exemple, si tu as peur de contact, tu as beau mettre toutes les situations en place que tu veux... Bref, bref ça met une ambiance de : tout le monde peut s'aider et c'est dans l'entraide qu'on progresse et non pas tout seul.</p>	<p>70-71. La contrat d'évaluation doit permettre de favoriser l'entre aide.</p>
<p>M72 : oui, je sais comment je me déplace. Je regarde ce que font les élèves. Et après, je vais en fonction de ce qui me paraît le plus important. C'est-à-dire qu'il y a des terrains où je ne vais pas parce que je pense que les gamins ont pas redéfini la situation ou alors je vois qu'ils vont y arriver. Je vais sur les terrains au je vois que il y a des élèves qui ont des difficultés à faire ce qu'il y a à faire ou qui ont du mal à rentrer dans ce qu'il y a à faire.</p>	<p>72. Marc a la volonté d'aider les élèves les plus faibles.</p>
<p>M74 : sauf pour le revers au j'ai tendance à insister sur la posture de l'élève le profil par ce que j'ai l'impression que c'est un réel obstacle pour les élèves dans leurs déplacements. Sinon, pour toutes les autres frappes, je suis... Presque jamais sur la tenue de la raquette, de temps en temps gens parlent mais rarement. Heu... Par contre je suis énormément sur les trajectoires, sur les plans de frappe et les fins de geste. Postures de départ, posture d'arriver. Postures de départ, pas trop trop en badminton. Il m'arrive d'être de temps en temps sur l'amplitude mais pas beaucoup avec cela d'élèves. C'est pas trop leurs problèmes... Parce que je pense que comme on est sur des productions du corps, ce qui compte, c'est les effets des actions. Et je pense que j'ai plus de résultats sur les transformations des élèves en jouant sur les résultats que sur les gestes techniques de prise de raquette, de rotation de l'avant-bras, de... Deux postures à la frappe et tout ça... Et la dernière chose sur laquelle j'insiste énormément, c'est le regard au moment de la frappe. De mon point de vue, tout ce qui est frappe ne peut pas se faire autrement que ça. Si il fallait enseigner une motricité dans les sports de frappe, ça serait centrale ça, l'histoire du regard. Quand je suis pas dans des sports de frappe, je suis beaucoup sur les postures.</p>	<p>74. Concernant l'enseignement des frappes (des coups), Marc valorise le guidage par la trajectoire, les postures et le regard.</p>
<p>M75 : parce que l'expérience amène à dire que quand je cause trop</p>	<p>75. Marc valorise les régulations aux</p>

<p>il ne m'écoute plus premièrement. Deux, ce qui compte c'est que les élèves rentrent dans l'activité que je propose par le but est je donne de moins en moins les critères de réussite. La connaissance que j'ai maintenant de l'activité cognitive et de l'activité écologique heu... le critère de réussite centre trop l'élève sur quelque chose qui est extérieur à lui est passé sur quelque chose qui est personnel. L'élève va investir la situation dans laquelle je veux le mettre à sa façon et le guidage, il intervient après quand je débarque. Ce qui fait que je peux répéter 50 mille fois la même chose dans la séance.</p>	<p>consignes, afin de toucher davantage les élèves, d'être plus en phase avec leurs préoccupations.</p>
<p>M79 : ce que j'essaie de faire... Pour moi le haut niveau en badminton ou en activité de ce type la, c'est... C'est à dire que l'adversaire sait faire ceci, sait pas faire ceci est donc c'est une analyse du jeu adverse et essayer de jouer dessus pour gagner le match. Ça, c'est ma conception des activités duelles. Et comme mon intention, c'est d'amener les élèves le plus vite possible à une approche du haut niveau de chaque activité, en trafiquant le règlement, par exemple le service etc... Donc c'est de trafiquer au maximum les contraintes pour les amener au plus vite sur ce qui est essentiel pour moi, c'est le choix de stratégie, c'est-à-dire, se dire... Analyser ce que fait l'adversaire est ce dire voilà. Pour moi, l'habileté décisionnelle, c'est passé d'un jeu où je fais comme si je faisais de la GRS ou de la gym à un jeu où je rentre dans une activité avec une intention et non pas en réaction.</p>	<p>79. L'expert en sports de raquette est capable d'analyser le jeu adverse et de mettre en place des stratégies. Objectif = amener les élèves à un bon niveau d'analyse stratégique.</p>
<p>M105 : stratégies... C'est-à-dire que : « tu m'annonces avant le match des intentions et après le match on discute sur les points faibles de l'adversaire et les stratégies mises en place ».</p>	<p>105. L'évaluation portera essentiellement sur les analyses stratégiques.</p>

5.5.5. Informations spécifiques aux séances de volley-ball

<p>Item 6 : Informations spécifiques aux séances de volley-ball</p>	
<p>M108 : heu, avant que tu viennes... Il y avait un grand tableau avec : première situation, un avec un. Deuxième situation, un contre un et deux contre un. Troisième situation, deux contre deux. Et, pour passer d'une situation à une autre, il fallait... Par exemple en un avec un, il fallait faire 20 échanges avec quatre personnes différentes. Après, il fallait gagner les matchs avec un certain nombre de points. Et il y en a qui ne sont pas arrivés aux deux contre deux.</p>	<p>108-109. Marc rend compte du travail qui a précédé l'observation. Pas de commentaires particulier.</p>
<p>M111 : chaud... Chaud. La première séance, comme d'habitude avec eux, c'est-à-dire dur. Dur dans la transformation de l'activité motrice. Et, c'est de puis le début de l'année, avec certains élèves, que c'est dur de rentrer là-dedans. Dur... Parce qu'ils montraient leur fragilité en séances d'évaluation les deux fois précédentes. Sur un cycle correct, le jour de l'évaluation, pour certains élèves, ça a été la catastrophe. Des trucs que j'avais jamais vus avant comme pleurer... Et donc, comme je les sais fragiles, dans ceux-ci que la, j'ai choisi de rentrer dans une mise en tension. Pour que le jour de l'évaluation ils ne me fasse pas un caca nerveux. Dans le sens où, ils perdent tous leurs moyens. Et j'ai mis des cinq, en escalade. Donc, j'essaye de mettre volontairement des tensions dans les relations avec les élèves.</p>	<p>111. Marc évoque que les élèves ont du mal à se transformer, à être motivé aussi. Ils sont aussi fragiles et perdent leurs moyens lors des évaluations. Ainsi Marc dit vouloir être plus exigeant avec eux « mettre en tension ».</p>
<p>M113 : et donc je suis un peu sec dans les régulations. Et j'essaye d'enfoncer le clou. Et j'essaye de revenir toujours à ce qu'il y a à apprendre. Toujours mettre en relation ce qu'ils font, les essaye de leurs actions et ce qu'il faudrait qu'il fasse. Pour mettre une tension là-dessus. Par exemple, j'interviens beaucoup dans les matchs pour</p>	<p>112. La volonté semble retentir sur les régulations, dans lesquelles Marc aurait la volonté d'insister sur ce qu'il y a à apprendre.</p>

essayer de montrer à l'élève que ce qu'il a fait un moment donné, c'est pas le hasard. Et, ça en fait chier certains. Les je lâche pas là-dessus. Parce que de mon point de vue, dans la façon d'apprendre pour certains d'entre eux, ils sont dans : on fait et ça vient comme ça vient. Et donc, on est pas sur des transformations fortes.	
M116 : le contenu qui était pour moi le plus important, c'était : se sentir concerné. C'était le truc essentiel. Se sentir concerné au moment des services c'est-à-dire prendre le temps de faire un service.	116. Marc était avant tout attaché à ce que les élèves « se sentent concernés » par le jeu.
M117 : parce que que je n'avais de... Avec eux, je navigue énormément. C'est presque de l'enseignement au coup par coup. À chaque élève. Connaissant les élèves et sachant leur fragilité, j'essaie d'adapter en fonction de chaque élève, j'essaie d'adapter mes Communications sur ce qui me paraît, dans le moment, le plus payant pour que le jour de l'évaluation, ils ne se prennent pas un carton. C'est pour ça qu'avec certains élèves, je suis sur le service. Avec d'autres je suis beaucoup sur de la mise en confiance. « Tu peux le faire » et on change complètement de registre. On est sur de l'affectif et de l'image de soi. Quand je dis : « tu as pris de l'EPO aujourd'hui, tu es shootée ». Et donc, j'essaie de jouer sur les élèves soit sur une dominante émotionnelle affective, soit sur une dominante motrice, soit sur une dominante de pression... Et je crois que de l'extérieur, ça doit pas se voir ça. La logique de tout ça.	117. Marc a la volonté d'individualiser son enseignement à chaque élève, au « coup par coup », « sur le moment ». Il évoque qu'il utilise plusieurs registres : l'affectif, l'image de soi ; la motricité ; la pression.
M119 : absolument. Il y a de tout. Je suis bien d'accord avec toi. Parce que que je suis dans l'urgence avec ses élèves-là. Je sais très bien ce que je veux faire, je sais très bien ce qu'ils doivent apprendre mais je me dis qu'avec ses élèves-là, pour certains, dans l'exigence du bac, le temps m'est compté.	119. Il explique la dispersion des savoirs par la nécessité d'individualisation au regard des difficultés et de l'imminence du baccalauréat.
M120 : je gère au coup par coup. Je laisse beaucoup de matchs parce que, vu le niveau qu'ils ont, vu la façon de rentrer dans les apprentissages, et la, ils font parce qu'il faut faire et ont du mal à donner du sens... Et donc, l'hypothèse que je fais, c'est quand les confrontant à la situation dévaluation au bac, ils seront moins paumés et le jour du bac.	120. La dispersion est aussi liée au fait que les élèves sont placés dans la situation de référence.
121. JMB : mais, peut-être que c'est moins facile d'intervenir dans ce cadre-là...	
M121 : je suis bien d'accord... C'est une vraie merde. J'ai conscience de ça. Je suis pas satisfait... C'est vachement global, j'en ai conscience, et ça me plaît pas. Mais je sais pas faire autrement avec ses élèves-là.	117, 121. Marc fait part du fait que ses choix de tâches et de régulations sont le fait des caractéristiques des élèves et de la crise temporel. « je suis pas satisfait, c'est vachement global mais ».
M122 : là, mon hypothèse, c'est que la trajectoire ait pas construite Et que on peut pas envoyer un ballon au volley-ball si on a pas construit la trajectoire dans sa tête.	Cf étude des auto-confrontations
M162 : non,... J'essaie... J'essaie... Je veux dire... Quand je te dis que c'est pas planifié... Ça, c'est un exemple. Là, je suis en direct live à donf. Et j'essaie de trouver le moyen, sur le moment. Et donc, je suis sur du spectateur qui encourage es sûr de l'entraîneur qui apporte des choses.	162. Le fait d'intervenir durant l'action des élèves correspond bien à la spécificité du contexte, à la recherche de réussite immédiates et circonstanciées dans un contexte de crise temporelle. Elle serait différente de régulations réalisées dans un contexte plus « cadré ».
M164 : voilà... Parce que, toujours, j'ai... Comment dirais-je... Cette lecture d'élèves qui ne rentrent pas dans l'activité autrement qu'avec leur façon de se concevoir et d'être quoi. Et, Émilie, si je la branche autant que ça, c'est que je connais comment elle fonctionne. Je sais quel est très sensible à l'image d'elle. Et je mets une grosse dose d'ironie devant tout le monde... Le but, c'est de la valoriser sans le dire... Et ça, je sais bien	

manipuler le côté ironique... Ce qui m'intéresse,... Avec ses élèves, avant de rentrer dans une activité technique exigeante, il faut déjà entrer dans l'activité volley-ball. Et elle n'est pas dans l'activité volley-ball par ce qu'elle se considère comme quelqu'un de nulle qui n'arrivera jamais à rien. Les régulations après... Elles se sont dans le direct live... Et c'est pas toujours les meilleures.	
	164. idem 162
M177 : je suis pas là pour rien. Je suis pas payé à regarder quoi... Ca c'est certain. Ça, c'est une conception du métier. C'est vrai que... Est-ce que ce pertinent, je sais pas. Moi, je crois que c'est avant tout un moyen de montrer les effets des actions. Est-ce que ça change l'activité des élèves ? Oui. Mais, à la fois, dans ce cas présent, je suis beaucoup sur une composante relationnelle...	177. Marc confirme que dans le contexte, il valorise la composante relationnelle.
M180 : ah oui... Et c'est pas du tout l'impression que j'ai avec les secondes. Avec mes secondes, je pose des contenus, je sais où je vais. Je suis tranquille, j'ai mon temps. Et j'avance au pas des élèves. En mettant l'impression mais au pas des élèves. Avec le volley-ball, j'avance au pas de la date de l'évaluation.	180. Crise temporelle au regard de la date du baccalauréat. Sentiment très différent qu'en Badminton.
M183 : absolument, s'est dispersé. Il n'y aurait eu que les terminales ES, j'aurais pas c'est comme ça. Je serais resté sur des situations d'apprentissage sachant que ses élèves ont une conception de l'apprentissage sur la durée avec une certaine confiance absolue dans le rôle du prof. Et les STT, non.	183. Les procédures mises en place par Marc (tâche globale, régulations spécifiques) sont le fait du contexte (caractéristiques des élèves de STT et crise temporelle).
M184 : on est bien d'accord. Tout à fait.	184. Marc confirme que le contexte influent sur les régulations. Des tâches « cadrées » facilitent les régulations.

5.5.1. Analyse des discours provoqués par les passages vidéo

Il nous a paru plus fécond de nous attarder sur des Episodes en volley-ball pour les raisons suivantes :

- Des évènements s'apparentant à des incidents critiques didactiques ont été observés.
- Des pratiques de régulation spécifiques ont été observées.
- Marc semblait préoccupé, en partie insatisfait.

Nous avons donc souhaité que Marc nous éclaire sur ces différents points.

Passage 1 : Le cas retenu met en scène Marc et une élève « faible » lors d'une tâche de la séance n°1. L'élève, placée à environ quatre mètres d'un panier de basket reçoit une passe d'un partenaire placé sous le panier. Elle doit réaliser une frappe haute et marquer le panier.

Ce cas a été retenu parce que Marc régule essentiellement en utilisant l'objet « trajectoire » et n'apporte aucun conseil technique.

Régulation de Marc. Séance n°1, Tâche 2, épisode 7.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Quand tu frappes la balle, tes mains visent quoi ? Ca montre quoi ? (le panier). Non, là. Le sommet de la trajectoire, entre toi et le panier. Aller. - Tu as visé quoi ? Vise là. - Tu as visé quoi ? Là, plus là. - Parfait. Ok, d'accord... Quand tu frappes, tu vises le sommet de la trajectoire. |
|---|

Entretien Q122 à 132.

122. JMB : à la séance un, je vais te montrer deux Episodes. On va regarder et on va en discuter...

(...)

M : la, mon hypothèse, c'est que la trajectoire est pas construite Et que on peut pas envoyer un ballon au volley-ball si on a pas construit la trajectoire dans sa tête.

123. JMB : qu'est-ce qui te fait dire qu'elle n'a pas construit la trajectoire ?

M : le fait qu'elle n'arrive jamais à envoyer le ballon dans le panier. C'est l'hypothèse. Et que quand tu mets en place cette situation, par expérience, les élèves, ensuite, ils arrivent à mettre le ballon dans le panier. Ce qu'il y a derrière ça, pour revenir sur les contenus, c'est : ouverture bras tronc avec un repère visuel et une construction de trajectoire.

124. JMB : un repère visuel... C'est quoi ?

M : le repère visuel, c'est sûr que ce qu'il y a à viser qui est différent de la frappe.

125. JMB : l'élève, elle fait quoi avec ses membres supérieurs ? ses bras, ses mains...

M : elle fait comme ceci... Mains à plat,. Mais, j'interviens pas dessus.

126. JMB : ça t'intéresse pas...

M : non. Et c'est volontaire. Parce que je suis que sur la trajectoire et je suis pas sur la frappe. L'idée que j'ai ce que si tu veux construire la trajectoire, à un moment donné, la façon de frapper comme ça ne sera plus efficace et tu vas la changer. Sans rien dire. Comme quand tu changes en disant « sans faire de bruit » avec le medecin ball. L'idée est là. C'est-à-dire que il y a des moments donnés aux je pense que on peut jouer sur la motricité en disant ce qu'il faut faire et il y a des moments donnés de ça sert à rien parce que tu manipules pas...

127. JMB : donc, il y a un jeu, sans arrêt entre...

M : tout à fait, entre les deux. Sur des hypothèses plus ou moins théoriques. Mais moi je pense que sur la touche de balle, en fonction de ton niveau d'implication dans l'activité, tu peux dire à certains élèves de mettre les mains comme ceci, en triangle pour entourer la balle et de se servir des poignets et des bras comme amortisseur avec pour consignes qu'on peut arrêter le ballon et le renvoyer. À certains moments, ça sert à rien de dire à l'élève fait si, fait ça. Et donc, « mets le ballon là-haut ». D'ailleurs, quand les élèves les moins fortes seront à la passe sur du travail de smash, et bien elles ont tendance à ne plus faire ce que j'appelle « oreilles de lapin ». Parce que c'est la trajectoire qui les guide... Par contre, je leur donne des indications sur « pas de bruit ». Peut-être que ça peut aider. Je sais pas...

128. JMB : qu'est-ce qu'il y a à construire, du point de vue des contenus d'enseignement, pour dépasser la frappe « oreilles de lapin » ?

M : ce qu'il y a à construire pour, c'est la construction de la trajectoire.

129. JMB : d'un point de vue de l'organisation motrice...

M : un point de frappe devant toi qui te permets d'avoir une ouverture bras tronc. Quelqu'un en relation avec la cible à viser et la trajectoire à construire. Et construire la trajectoire, c'est construire le sommet de la trajectoire...

130. JMB : tu veux pas me parler de motricité...

M : de motricité...

131. JMB : houai, tu veux pas, tu reviens sur la trajectoire...

M : c'est une ouverture bras tronc, un je sûr... L' amorti de balle avec un touché accompagné. Et non pas une frappe explosive avec les mains dures. Donc à la fois, une souplesse des doigts qui entourent la balle et qui donne une... Comment dirais-je... Ce fut un temps, je disais aux élèves, « plus on accompagne le ballon, plus qu'on dirige la trajectoire ». Et donc, c'est un accompagné de trajectoire, avec des surfaces... Comment dirais-je... Des surfaces de contact qui est organisé,... Pas par une motricité crispée. Mais ça, c'est pas un objet d'enseignement. Dans le sens où tu peux pas le dire. Moi, je sais que c'est ça qu'il y a à construire mais je peux pas dire en tant que tel à l'élève que c'est que ce qu'il y a à faire. Sauf que après je l'image par : « il faut montrer la trajectoire longtemps... »

132. JMB : tu peux pas leur dire ? Que c'est ça qu'il y a à construire...

M : j'ai l'impression que si je le dis, je vais plus parasiter qu'autre chose. Donc, c'est pour ça que je le dis pas. Surtout quand c'est de la motricité sur de la tonicité corporelle, tu peux pas jouer dessus... Tu peux pas jouer dessus... Par contre, quand tu es sur une posture d'arrivée, sur... Aux élèves, à un moment donné, je dis : « ce qui se joue, c'est cet angle de là ». Et l'angle, je vais pas dire que c'est 41,2. Par contre, si tu vises le sommet de la trajectoire et que tu vises ça, tu vas construire ça.

Marc déclare, suite au visionnement : « *Mon hypothèse, c'est que la trajectoire n'est pas construite* ». Il justifie sa régulation en indiquant la façon dont il a interprété les problèmes de l'élève. Par la suite, Marc indique à plusieurs reprises que des savoirs techniques ne peuvent être utilisés comme objets de régulation pour ce type d'habileté motrice. « *Ca sert à rien parce que tu manipules pas* » et même « *ça m'intéresse pas* ». On remarquera également que la tâche est construite de façon à rendre visible le résultat de l'action (la qualité de la trajectoire).

Au final, on peut dire que Marc construit la tâche puis base ses régulations à partir de l'hypothèse suivante : la trajectoire n'est pas construite par les élèves. Les savoirs d'ordre technique sont placés en arrière plan des préoccupations, y compris lors des phases de régulation. Ne peut-on pas parler de mise à l'écart des savoirs techniques dans ce cas ? N'y aurait-il pas survalorisation des interprétations en rapport avec les constructions de la trajectoire ?

Passage 2 : Ce passage en scène des régulations de Marc lors de la première séance, lors d'une Episode de quatre contre quatre dans laquelle des élèves faibles jouent avec des élèves plus compétents. Le passage dure environ sept minutes. Durant ces sept minutes, Marc intervient deux fois sur un terrain et une fois sur un autre terrain. Cet extrait a été choisi pour les raisons suivantes :

- Un incident critique didactique a été repéré lors de l'épisode 2. Marc reproche à un élève d'avoir joué un ballon (troisième touche) qui aurait été destiné à une élève faible. Or, ce joueur était en position favorable pour attaquer et l'élève faible était passeuse, dos au filet.
- Un passage met en scène une intervention qui semble mal perçue par une élève. L'élève se dérobe et montre qu'elle ne veut pas écouter.
- Marc semble multiplier les encouragements, ce qui nous apparaît comme très spécifique à cette situation. Il apparaît également indécis, hésitant et soucieux.

Intervention de M. Séance 1, tâche 3, épisodes 2, 3 et 4.

Terrain 4

- **Maëlle, que tu sois énervée, c'est humain mais accroche toi. Y'a des jours avec et des jours sans.**

- **Aller, on y va, jeu**

- **Joue, joue...**

- **Ca fait quatre touches**

- **Ce qui est positif, c'est que vous montez vos ballons.**

- **Aller...En première réception, on essaie d'amener le ballon devant.**

- **Aller, on essaie de se mettre dedans. C'est dur le volley, c'est dur.**

- **Temps mort. La façon de jouer, c'est comment ? Celui qui est devant, il réceptionne ? (non) Donc, il faut pas que tu bouges. Tu as fait peur à Yoan qui est pas allé chercher la balle. Aller jeu.**

- **Voilà, bien joué.**

T3

- **Oui... Aller..**

- **Nicolas, laisse jouer Estelle. Elle est bien placée, au bon endroit et tu lui piques le ballon. Parlez vous.**

- **Estelle, tu fais le bon geste, tu mets le poing. Qu'est ce qui manque pour que ça soit bien ? Y'a pas de piège... L'objectif, c'est de faire des passes hautes. Là, ton objectif, c'est de toucher le ballon.**

- **Temps mort. Comment tu as frappé le ballon ? Il faut que tu arrives à faire la différence entre : je suis prêt du filet et je joue loin, et ça passe pas, et je suis loin et je peux frapper loin, et ça passe... Aller, jeu.**

T4

- **Maëlle, tu veux pas essayer. (A quoi ça servirait). Ben, tu serviras à jouer... Comme tu veux. Faites moi des cadeaux, faites moi des cadeaux Romain.**

- **Oui... Voilà...**
- **Elle fait quoi sur le terrain ? Elle a quelle zone ? Ok, alors toi, il ne faut pas que tu bouges. Tu as hésités, donc, elle aussi. Moralité, personne y va. Aller, jeu**
- **Temps mort. Quand tu renvois, tu vises quelque chose ? (au milieu). Ca les mets en difficulté ? (oui, parce qu'ils ne se parlent pas). Ils ont rattrapé le ballon ? (oui) Pourquoi ?... Ta balle est trop haute. Tendue ! Aller, jeu.**
- **Quand c'est pas pour toi, on a dit quoi ? Non, mais c'est difficile, il faut prendre une décision. C'est pour moi, j'y vais, c'est pas pour moi, je m'écarte.**
- **Un cadeau, je veux un cadeau...**
- **Tu veux frapper alors qu'il suffit d'accompagner. Jeu.**

Entretien Q134 à 145.

134. JMB : tu t'es reconnu ?
M : la question, c'est ?
135. JMB : qu'est-ce que tu en penses ?
M : que c'est le bordel. Et que je gère le bordel... Là, c'est mettre des élèves qui sont pas bons avec des élèves qui sont bons. Donc c'est l'hypothèse que les bons vont donner des ballons convenables aux pas bons... Donc l'idée, c'est des élèves au service d'autres... Plus ou moins accepté. Plus ou moins consentis, donc, plus ou moins d'investissement. En même temps, c'est l'impasse, je vois pas comment je peux faire autrement... La deuxième chose, c'est que quand j'interviens en fonction des élèves, j'essaye d'intervenir sur une mise en relation entre : « où tu es sur le terrain, c'est quoi ton rôle »... En mettant en relation les côtés positifs et des côtés négatifs. « En quoi c'est intéressant ce que tu fais et en quoi il faudrait l'améliorer ».
136. JMB : oui, tu dis beaucoup : « oui »
M : mais bien sûr, ça c'est énorme. C'est volontaire.
137. JMB : tu commences toujours par « oui ».
M : mais oui, parce qu'il touche la balle... C'est du renforcement de ça.
138. JMB : c'est du renforcement...
M : Ah houai... L'idée, c'est que... L'élève, soit il joue, soit il ne joue pas. Quelle que soit son niveau d'intervention, ce qu'il fait ses positifs pour lui. Sinon il ne le serait pas. Donc, ça veut dire que c'est « oui ». De donc c'est : « tu fais ça, c'est bien mais maintenant qu'est-ce que ça donne par rapport aux enjeux, ça donne quoi par rapport à ce qu'il faut faire, ça donne quoi par rapport au bac »
139. JMB : à un moment donné, tu dis un garçon : « laisse jouer Estelle ». Tu te souviens dans quelle situation c'est ?
M : oui, parce qu'il voulait lui piquer la balle...
140. JMB : c'est qu'elle touche de balle ?
M : la première je crois... C'est Nicolas qui y va... Non, c'est la deuxième...
141. JMB : je te remontre...
M : donc, c'est la troisième... Raison de plus pour la laisser jouer... Même si elle est mal placée. Même si elle est pas en position d'attaque. Le problème de cette situation, c'est que le but, c'est de rendre concerner des élèves comme Estelle. Les deux autres sont « au service donnent ». Là, il est pas « au service de ». Estelle était placée pour frapper cette balle... Pas pour attaquer mais...
142. JMB : tu leur as dit aux élèves que le but c'était...
M : j'ai pas dit que le but c'était d'être « au service de ». Je sais plus ce que j'ai dit... Je crois que je dis : « permettre qu'il y ai du jeu »
143. JMB : finalement, les meilleurs, ils ne déploient pas l'activité que tu souhaites...
M : houai, mais j'insiste pas trop là-dessus... J'ai peut-être tort... C'est pas de chose qui m'effleure...
144. JMB : à moment donné, Estelle frappe à une main. Qui lui dit : « c'est bien, c'est le bon geste ». C'est le bon geste ou ?...
M : non, mais c'est le bon geste dans le sens où... À partir du moment où elle se sent concerner, où elle y va, c'est le bon geste... C'est le bon geste parce qu'elle n'a joué la balle. L'étape suivante, ça aurait été : qu'est-ce qu'il faut faire pour frapper différemment... Donc, l'idée de dire « c'est le bon geste, qu'est-ce qui manque ? », c'est un parti pris dans... Dans... J'interviens pas de la même façon avec Émilie qu'avec Estelle. Avec Estelle je suis sûr « c'est le bon geste, oui, tout ça ». Avec Émilie, quand j'interviens sur la frappe, je suis sûr « ouverture bras tronc ».

145. JMB : écoute ce que tu dis à Émilie...

M : je sais très bien ce que je lui dis... Elle a un caractère de cochon mais c'est un choix stratégique d'intervenir comme ça. C'est volontaire.

« *C'est le bordel et je gère le bordel* » semble suggérer que les choses ne se déroulent pas comme Marc le souhaiterait. Il indique que ses régulations ont pour objectif de permettre aux élèves de s'investir dans un jeu collectif avec un projet commun : « *où tu es sur le terrain ; quel est ton rôle* »

Marc souhaite avant tout que les élèves se sentent concernés par le jeu. C'est pour cela qu'il les encourage, notamment sous forme d'évaluations positives.

Finalement, le contexte (tâche globale, élèves en difficulté, qui n'ont pas reçu de consignes) influe de façon décisive sur Marc, qui bascule dans un soutien affectif davantage que technique.

Passage 3 : Le passage retenu met en scène ce que nous considérons comme un incident critique didactique, lors de la deuxième séance filmée. La tâche est la suivante : match en deux contre deux. Dans chaque équipe, on trouve un élève faible et un plus compétent. Seuls les élèves les plus faibles ont le droit de renvoyer. Les alternatives stratégiques sont donc limitées pour chaque joueur. Dans le passage retenu, Marc intervient auprès d'une élève en faisant comme si la contrainte mise en place n'existait pas. Il lui reproche un choix stratégique que le règlement rendait obligatoire (elle a tenté renvoyer le ballon à la deuxième touche de balle dans une position inconfortable. Mais elle n'avait pas le droit de faire la passe sans quoi c'est l'élève compétent qui aurait renvoyé).

Régulation de Marc. Séance deux, tâche 3, épisode 22.

Est-ce que tu es bien placée pour renvoyer ? Oui, non ? Il faut trancher (non). Donc, il fallait faire une passe. Il faut trancher. Soit je suis bien placée pour renvoyer, soit je fais la passe.

Entretien : Q 146 à 157.

146. JMB : Je te passe un passage avec Amélie

M : Amélie, elle n'a qu'un œil. Donc, j'essaie de le gérer comme je peux. Pour elle les trajectoires, c'est chaud. Mais, c'est quelqu'un de volontaire. Je pas de l'hypothèse que c'est une élève qui en veut et avec qui on peut être exigeant, sec. J'essaie d'être avec elle sur les habiletés décisionnelles avant tout. Par ce que sur les habiletés techniques je sais pas trop quoi faire.

147. JMB : ma question, c'est : dans le règlement, tu l'oblige à renvoyer et là, dans ta régulation, tu fais comme si elle avait le choix entre renvoyer est passer. Alors que c'est la deuxième touche de balle.

M : l'hypothèse que je fais avec ses si la c'est : le ballon arrive et on frappe.

148. JMB : oui, mais tu là obligé à renvoyer...

M : ici la oui... Non, j'ai pas obligé à renvoyer.

149. JMB : si... La tâche...

M : ah oui. Mais donc, le problème, c'est qu'elle arrive à trancher : « est-ce que je suis en bonne position en bonne position pour envoyer ».

150. JMB : oui, mais la tâche lui dit qu'elle doit renvoyer vu que c'est la deuxième touche de balle et que elle seule a le droit de renvoyer...

M : sauf que pour envoyer, il faut être en bonne position. Il y a un travail de décision par rapport à ça.

151. JMB : oui, mais elle est en deuxième touche. Elle à écouter tes consignes, elle renvoie.

M : oui, mais « est-ce que tu es en bonne position pour envoyer ».

152. JMB : qu'est-ce qui fait que tu as donné la consigne à tout le monde « un seul joueur a le droit de renvoyer » (les plus faibles). Si elle reçoit le ballon en deuxième touche, elle est obligée de renvoyer.

M : Heu... Là, je gère au coup par coup. Là, je gère Amélie. Si tu veux, mon hypothèse, c'est que Amélie n'a pas le temps de réagir...

153. JMB : moi, si tu veux, je me dis : il a donné cette consigne est derrière, il lui fait le coup des choix décisionnels alors que la tâche fait que toutes de toutes façons, elle n'a pas le choix.

M : mais, avec elle, je sais pas trop sur quoi jouer, donc, c'est au coup par coup.

154. JMB : c'était juste comme ça...

M : non, mais je vois très bien ce que tu veux dire. Mais, je veux dire, l'idée, c'est... Comment dirais-je... À la limite, qu'un élève essaye la passe dans cette position là, j'aurais dit « oui ». Alors que c'était

pas ce qu'il fallait faire. Mais, j'aurais dit « oui ».

155. JMB : c'est quoi le truc, cette tâche était peut-être pas prévue... Tu l'as lancé comme ça...

M : c'est pas que c'était pas prévu... C'est que, ce que je voulais, c'est que les nanas soient concernées. Le reste, rien à foutre.

156. JMB : tu es quand même en décalage avec ce que tu leur demandes. Tu leur demandes de renvoyer est tu régules sur un choix décisionnel comme si...

M : oui ou oui, absolument...

157. JMB : par ce que c'est pas vraiment ta préoccupation...

M : non... Non. Ma préoccupation, c'est qu'elles soient dedans...

Ici, on observe une double préoccupation chez Marc : la première est que les élèves en difficulté s'engage davantage, produisent des actions de jeu (nous faisons l'hypothèse que c'est cette préoccupation qui l'amène à proposer, de façon improvisée, la tâche qui n'autorise que les élèves faibles à renvoyer). La deuxième concerne sa volonté d'enseigner des savoirs d'ordre décisionnel. Ces deux préoccupations, incompatibles dans le cadre de cette tâche provoquent l'incident critique didactique. Même lors de l'entretien, on voit que Marc ne saisit pas tout de suite sa nature.

Passage 4 : Le passage concerne l'intervention de Marc lors de la séance n°2, lors de matchs en quatre contre quatre. Ce passage a été choisi parce qu'il met en scène des pratiques « inhabituelles » chez Marc : objets dispersés, apparition d'encouragements et de régulations durant l'action des élèves, sous forme de « téléguidages ».

Régulations de Marc. Séance n°2, Tâche 5, épisodes 1 à 15.

2	T1B	Un – zéro, ça tourne. C'est le règlement.	
3	T1B	Temps mort. Fais gaffe, tu commences à bien jouer. Tu risques de faire des progrès. Je serais toi, je ferais attention. Dangereux moi je dis de faire des progrès...	
3	T1B	Bon, là, réception pour Emilie, pas assez haute peut-être...	
3	T1B	La deuxième, c'est qui ? (celle qui est le plus près du ballon). Oui ou alors ?... La passeuse.	
3	T1B	Et après, soit tu [passeuse] rejoues avec Emilie ou Estelle. Ok ?...	
4	T1B	Aller, aller...	
5	T1B	Bien joué.	
6	T1B	Oui... Oui, encore...	En action
7	T1B	Alors, si sa passe avait été un peu meilleure [réception]... Tu voulais faire quoi ?	
8	T1B	Estelle [serveur], c'est volontaire là où tu l'as envoyé ou c'est le hasard ? Dommage, je t'aurais fait des compliments sinon.	
9	T1	Oui, encore, encore, oui, elle est déchainée, ça joue.	En action
10	T1B	Tu as voulu y aller en frappe haute et tu as fait manchette [passeuse]. Tout ce qui est balle haute, prends le plutôt à dix doigts.	
10	T1B	Et, fais gaffe, t'es déchainée...	
11	T1	Encore, encore... dernière...	En action
12	T1	Au moins, ça va chercher le ballon...	
13	T1B	Estelle, le petit vélo... Et oui, il faut y aller. Si le ballon tombe, y'a point pour qui ? (les autres). Oui, donc, il faut y aller.	
14	T1	Oui, oui, encore, ça joue, oui..	En action.
15	T1	Trente secondes. Soit vous vous shootez à l'EPO dans les vestiaires avant de venir	
15	T1	... C'est bien ça, c'est du volley.	
15	T1	C'est vrai qu'on pourrait un peu plus construire pour renvoyer dans des espaces libres.	

Entretien : Q158 à 164

158. JMB : là, on est toujours séance deux...

M : autant mélangés, ça marchait pas. Autant là, ça marche.

159. JMB : sur tes intervention...

M : suite à la première séance, le seul intérêt que j'ai là, c'est trouvé une forme de groupement où certains élèves sont au service d'autres.

160. JMB : comment tu les guides ?

M : d'abord... Comment dirais-je... Sur du renforcement, en disant : « c'est bien, c'est bien ». Donc je suis sûr : montrer qu'on peut jouer au volley-ball et qu'il peut y avoir des échanges. Et ensuite, quand je vois que les élèves sont dans une logique d'intervention, j'essaie d'être sur les effets des actions. De mettre en relation : « ce que tu fais et l'effet de ce que tu as fait ». Avec une recette qui arrive derrière, par exemple : c'est mieux que tu frappes la balle en frappe haute qu'en manchette.

161. JMB : tu intervies aussi pendant l'action...

M : absolument...

162. JMB : ce que tu fais pas... Ce que tu n'avais pas fait avant...

M : non,... J'essaie... J'essaie... Je veux dire... Comment je te dis que c'est pas planifié... Ça, c'est un exemple. Là, je suis en direct live à donf. Et j'essaie de trouver le moyen, sur le moment. Et donc, je suis sur du spectateur qui encourage et sur de l'entraîneur qui apporte des choses.

163. JMB : tu es plus sûr du soutien moral là...

M : tout à fait.

164. JMB : et ensuite, après l'échange...

M : voilà... Parce que, toujours, j'ai... Comment dirais-je... Cette lecture d'élèves qui ne rentrent pas dans l'activité autrement qu'avec leur façon de se concevoir et d'être quoi. Et, Émilie, si je la branche autant que ça, c'est que je connais comment elle fonctionne. Je sais quel est très sensible à l'image d'elle. Et je mets une grosse dose d'ironie devant tout le monde... Le but, c'est de la valoriser sans le dire... Et ça, je sais bien manipuler le côté ironique... Ce qui m'intéresse,... Avec ses élèves, avant de rentrer dans une activité technique exigeante, il faut déjà entrer dans l'activité volley-ball. Et elle n'est pas dans l'activité volley-ball par ce qu'elle se considère comme quelqu'un de nulle qui n'arrivera jamais à rien. Les régulations après... Elles se sont dans le direct live... Et c'est pas toujours les meilleures.

Marc fait part du caractère relativement improvisé de ses régulations dans un contexte de tâche globale, à proximité de l'évaluation. Les caractéristiques des régulations observées seraient la conséquence du manque de temps et des difficultés récurrentes des élèves.

Passage 5 : Le passage retenu met en scène des régulations lors d'une tâche de réception en manchette. L'élève reçoit un service facilitant et doit produire une trajectoire haute et au dessus de lui afin de la rattraper lui-même.

Lors de la séquence, l'élève connaît des difficultés pour contrôler la trajectoire. Le point de frappe s'effectue au niveau des poignets et des mains. Marc semble ne pas retenir la question de la surface de frappe. Notre objectif est de comprendre pourquoi Marc utilise des objets comme la trajectoire ou la mise à niveau alors que, manifestement, la surface de frappe n'est pas construite et empêche tout contrôle.

Séance 3, tâche 2, épisodes 9 à 12.

- Pourquoi le ballon est parti là bas sur ta manchette ? (l'élève montre un point de frappe désaxé). Voilà. (élève : « En fait, j'étais en train de courir »). C'est pas gênant. Tu peux courir mais il faut te placer en même temps.

- Stop. Pourquoi il va là bas ce ballon ? Qu'est ce que tu fais avec tes bras ? Tes bras, ils étaient comme ça (M montre des bras proche de la verticale). Comment il faut qu'ils soient pour que la balle monte ? (...) Y'a pas de piège. Il faut monter vers le haut (M mime). Et si je fais ça (M augmente l'angle bras-tronc), le ballon va aller où ? (derrière). Donc, entre ça devant et ça derrière (M mime), il

y a un juste milieu.

- Stop. Il va où le ballon ? Est-ce qu'il est allé au dessus ? (non). Donc, c'est pas valable.

- Tu es bras fléchi et donc tu as tendance à faire ceci (M montre une flexion des bras). Bras tendus !

Entretien Q166 à 174.

166. JMB : alors ?

M : alors, une fois sur deux.

167. JMB : qu'est-ce qui se passe là ?

M : je sais pas.

168. JMB : qu'est-ce que tu regardes ?

M : quand j'étais en situations où maintenant ?

169. JMB : les deux...

M : en action, je regarde les trajectoires et je mets aux relations ma trajectoire avec la frappe. Dans la régulation, ce que j'essaye de mettre en relation c'est : l'orientation des bras avec la trajectoire. Il le fait une fois. La fois d'après ça passe pas. La régulation correcte après ça aurait été de dire : « pourquoi ça va pas ? ».

170. JMB : et là, maintenant...

M : sauf que... Je me rappelle pas quand j'étais intervenu si j'avais tilté qu'il frappait à bout de bras... Mais, je crois pas que ça change grand-chose. Pour moi, ça change rien.

171. JMB : ah bon...

M : pour moi, je crois pas que... Comment il frappe pour lui, il frappe aussi avec les mains. Les bras sont mi tendus, et par contre, il finit comme ça. Donc, bien orientés vers le haut. Donc, sur l'intervention, le principe, à mon avis, il est valable. Ça change rien quel que soit la surface de frappe. Même si je montre après qu'il faut frapper avec le plateau et qu'il ne le fait pas... À mon avis, mon intervention, je l'aurai pas changé. Par contre, ce que je rajouterais, je serais resté pour dire : « pourquoi tant ballon il va pas haut ? ». Et la question c'est : « pourquoi une fois oui et une fois non ? ».

172. JMB : et, pourquoi une fois oui et une fois non ?

M : il est... Moi, l'hypothèse que je fais dans ces cas-là, c'est qu'il est pas encore dans ce que je demande de faire. Il est sur : « je frappe ».

173. JMB : c'est-à-dire que cet élève qui frappe avec les mains... Tu régules sur l'orientation du plan de frappe en montrant bien... Il frappe avec les mains, et ta régulation c'est pas...

M : non... Non parce que je suis sur les trajectoires moi.. C'est pas gênant de frapper avec les mains. Pour moi c'est pas ça l'essentiel. Ça me gêne pas. Un, il n'y a pas collé, deux, il est sous la balle et il frappe la balle. Alors, peut-être pas assez... Mais, ça me gêne pas. Il n'y a qu'une chose qui m'intéresse, c'est la conservation de la balle. Là, il ne concerne pas la balle dans le terrain de mon point de vue, pas parce qu'il frappe comme ceci, mais, à mon avis, l'hypothèse que je fais, c'est qu'il n'est pas dans une logique de conservation. Donc, il n'est pas dans la situation. Mais par contre, je n'interviens pas assez pour qu'il y reste. Mais, en même temps, ce que je dois me dire parce que je me rappelle pas ce que je me disais,... Je suis intervenu. Avec lui, ça se passe plutôt bien. Donc je pars ailleurs.

174. JMB : est-ce que finalement, au bout du compte, tu n'as pas une réticence à rentrer dans les questions techniques ?

M : non. Non, c'est pas une réticence. Pas du tout. non non. La technique, de mon point de vue, ce n'est rien d'autre qu'un moyen de répondre à une question qu'on te pose. Le problème qui lui est posé, c'est de garder le ballon dans le terrain. C'est pas de frapper le ballon avec les plateaux. L'hypothèse que je fais, c'est que on peut très bien garder le ballon dans le terrain en frappant avec les mains. C'est du même genre que mon intervention avec les filles sur les passes hautes pour attaquer en volley-ball. C'est-à-dire que ce qui m'intéresse, c'est la trajectoire qu'elles fournissent. Et d'être sûr qu'elles seront là-dedans. Donc, c'est pas une peur de la technique. Pas du tout. Avec d'autres élèves, je dirais : « montre longtemps la balle où elle doit aller ». C'est délibéré d'être sûr « conserve le ballon, conserve le ballon ». Je sais pas si c'est le bon choix mais c'est délibéré.

On constate ici, comme lors du premier passage, que Marc interprète les conduites de l'élève en relation avec la construction de la trajectoire. Ici, l'élève n'aurait pas intégré le sens de la tâche et la notion de trajectoire de conservation. Marc indique que, s'il avait à recommencer, il ferait la même chose. Le fait que l'élève frappe avec les poignets et les mains n'est pas retenu comme la cause de l'échec.

5.6. FICHES

5.6.1. Fiches badminton.

Séance 1, Tâche 2 (20 minutes)	
Description	Des équipes de trois joueurs sont constituées. Le but est de réaliser des matchs afin de classer les joueurs de l'équipe en vue des matchs par équipe. Règlement : jeu sur les lignes les plus excentrées. Service de n'importe où derrière la ligne de service à n'importe où derrière la ligne de service adverse. Le joueur qui gagne le point sert. Match en 9 points. Tous les points comptent. Volant directement au sol vaut deux points. Classement à la différence de point sur les trois matchs.
Fiche enseignant	Objectif : <i>Repérer sur soi et ses partenaires les points forts et faibles.</i> Contenus d'enseignement : <i>Mettre en relation une suite de frappe avec un volant gagné ou perdu et un résultat final afin d'identifier une façon de jouer en dissociant moment de frappe et moment d'observation.</i>

Séance 1, tâche 1 (15 minutes)	
Description	Deux élèves (B et C) sont placés d'un côté du filet. Un élève (A) est seul de l'autre côté. B et C sont placés côte à côte puis l'un derrière l'autre. Ils renvoient le volant A. A alterne les renvois sur B et C. Le but est de réaliser trente échanges dans ces conditions.
Fiche enseignant	* (droite/gauche) : Objectif : <i>Alterner les plans de frappe.</i> Contenus : <i>Mettre en relation une direction de volant reçu, un déplacement et un plan de frappe pour localiser le point d'impact permettant d'obtenir une direction de renvoi différente – en construisant des changements de postures à la frappe et/ou en construisant des changements de plan de frappe par rotation de l'avant bras.</i> * (long/court) : Objectif : <i>Alterner les puissances de frappe.</i> CE : <i>Mettre en relation une direction de volant reçu, un déplacement et un plan de frappe pour localiser le point d'impact permettant d'obtenir une distance de renvoi différente à chaque frappe – en jouant sur l'accélération du geste et/ou sur l'amplitude du geste et/ou sur l'articulation du poignet.</i>

Séance 2, tâche 1 (15 minutes)	
Description	La tâche est la même que lors de la séance 1. Une contrainte est ajoutée : les échanges doivent se réaliser en utilisant toujours la même frappe (dégagé bas puis dégagé haut puis revers).
Fiche enseignant	Objectif : <i>Alterner des plans de frappe droite/gauche avec une prise d'information sur les trajectoires reçues.</i> CE : idem S1.

Séance 3, tâche 1 (25 minutes)	
Description	Travail de « routines ». Chaque joueur choisit un type de frappe et une trajectoire. 10 échanges sont à réaliser dans ces conditions.
Fiche enseignant	Objectif : <i>stabiliser une frappe plus une trajectoire plus une direction.</i> CE : <i>Identifier pour la trajectoire reçue le lieu d'impact avec les postures du partenaire.</i> <i>Repérer les effets sur soi d'une routine (posture de frappe, préparation,</i>

	<i>posture de fin, plan de frappe et trajectoire, intensité et amplitude du geste)</i>
--	--

Séance 3, tâche 1 (20 minutes)	
Description	Travail technique de frappes (service court, smash, amorti). Les élèves choisissent de travailler une ou plusieurs frappe(s). Un fil est placé au dessus du filet. Amorti : renvoi simple. Smash : renvoi simple. Service : envoi simple.
Fiche enseignant	CE Amorti : <i>Identifier des plans de frappes et des intensités en relation avec les trajectoires et les sommets de celles-ci pour envoyer le volant sous l'élastique et la zone avant adverse. Essayer des frappes et des sensations en relation avec les réussites et les erreurs.</i> CE smash : <i>Identifier les trajectoires permettant les smashes. Produire une trajectoire descendante par déplacements avant-arrière et déplacement du plan de frappe. Viser des espaces libres.</i>

5.6.2. Fiche volley-ball.

Frappe haute : Séance 1, tâche 1 (10 minutes). Séance 3, Tâche 1 (10 minutes)	
Description	Travail d'échanges par-dessus un filet. Deux élèves sont placés d'un côté et deux de l'autre. Deux élèves placés d'un même côté du filet (à environ deux mètres l'un de l'autre) frappent chacun un ballon devant eux puis échange leur place avec leur partenaire. Les deux autres frappent à leur tour devant eux et échangent leur place etc... Ainsi, les trajectoires des ballons restent perpendiculaires au filet alors que les joueurs se déplacent latéralement après chaque frappe. Ainsi, les deux partenaires du même côté du filet doivent frapper leur ballon en même temps et produisant la même trajectoire. Les frappes doivent être des frappes hautes.
Fiche enseignant	Objectif : <i>Construire le point d'impact en déplacement latéral.</i> Savoirs : - <i>Coordonner un déplacement latéral avec une frappe haute.</i> - <i>Identifier le point d'impact ballon/joueur.</i> - <i>Identifier les retards en vision périphérique pour donner du temps par la trajectoire (jeu sur les directions et intensités de frappe).</i> - <i>Dissocier la frappe du suivi visuel des joueurs en face</i>

Séance 1. Tâche 2. (25 minutes)	
Description	Terrain de 7/7. Un serveur engage un ballon facile en zone arrière adverse. Trois joueurs travaillent. Deux joueurs sont en zone arrière, un est à la passe. Ils reçoivent des séries de 10 services. Ils doivent renvoyer de façon à ce que le serveur, devenu défenseur, ne puisse toucher ou renvoyer le ballon.
Fiche enseignant	Objectif : <i>Attaquer le camp adverse.</i> Contenus : <i>Relayeur : construire un déplacement en relation avec une trajectoire reçue et une trajectoire à construire afin de faire attaquer les partenaires. Mettre en relation la trajectoire produite (hauteur notamment) avec une ouverture bras-tronc.</i> <i>Attaquant : Se déterminer comme attaquant après avoir été défenseur. Identifier la trajectoire à produire en réception. Smash : repérer des temps d'engagement, construire des postures de frappe.</i>

6. Annexes pour le cas « Jean »

6.1. TRANSCRIPTION DES COMMUNICATIONS VERBALES

6.1.1. Transcription des séances de basket-ball, 2nde A

6.1.1.1. Séance n°1

Début de cours : « Cette feuille va être notre guide tout au long du cycle. Elle va expliquer la ligne de conduite si vous voulez. Et surtout, dans quelques temps, elle va évoluer sur la procédure d'évaluation. Et on sait que j'aime mettre des bonnes notes... J'aime pas mettre des mauvaises notes à mes élèves. J'aime bien que les élèves aient compris ce qu'il faut faire pour avoir une bonne note. C'est ça le problème : qu'est ce qu'il attend de moi. Il faut le savoir. Il y a des gens qui sont très bons mais qui n'arrivent pas à se mettre en phase avec l'évaluation. Il y a des gens moins bons qui ont compris intelligemment la procédure d'évaluation – que je vous explique bien – et qui en tirent un profit maximum. Je m'adresse à Etienne, guillaume et quelque uns.....

Le cycle sera guidé par trois règles. Premièrement, en équipe, avoir souvent la balle. Avoir souvent la balle, c'est faire preuve d'activité pour son équipe. Alors, pour l'avoir souvent, se mettre à la disposition du porteur de la balle, pas trop loin de lui, pas derrière l'adversaire et être capable de prendre la balle à un adversaire sans faire de faute... Deuxièmement, savoir l'utiliser positivement pour son équipe. C'est faire preuve de stratégie et d'intelligence de jeu. Ne pas perdre la balle quand on la possède – écoutez bien, j'en ai pas pour longtemps – la jouer utile pour son équipe, marquer des points, faire des passes décisives etc... Récupérer la balle sous les panneaux après des tirs manqués. Troisièmement, cultiver son adresse. Alors, le basket, c'est particulier. Vous avez des équipes qui dominent et qui n'arrivent pas à mettre le ballon dans le panier. C'est pas toujours ceux qui dominent qui gagnent... Donc, cultiver son adresse... Tous les tirs que vous manquez, ça vous emmène vers le bas, tous les tirs que vous réussissez, ça vous entraîne vers le haut. Et ça, c'est important. Je vois les garçons, ils viennent, ils se mettent aux trois points. Ils font vingt cinq tirs, il y en a un qui rentre. <ils ont cultivés quoi ? Leur émotion parce que ça fait plaisir d'en mettre un. Mais ils ont cultivés leur maladresse. Et, il y a des petit rusés qui se mettent ici (proche du panier) et qui réussissent neuf fois sur dix. Alors là, pas pareil. On a cultivé son adresse. Si on a réussi 90%, alors, on se dit : je suis adroit, je vais reculer et ainsi de suite. Donc, c'est en réussissant qu'on apprend. Chaque fois que dans vos études, vous échouez, vous n'apprenez pas. Il faut réussir pour construire vos apprentissages. Donc, réussissez vos tirs et vous allez devenir adroit...

Donc, on résume : un, avoir la balle souvent, deux, savoir l'utiliser, trois, cultiver son adresse. Ca, ça sera tenu pour compte dans l'évaluation. On en reparlera... Et en plus, il faut être capable d'arbitrer. En terminale, il faut savoir arbitrer. J'ai mis quelques consignes. Les arbitres sont dans le terrain, proche de l'action mais sans la gêner. Ils se font face l'un et l'autre. Ils savent faire appliquer les règles principales. Vous allez voir, c'est très simple. Je donnerai les règles tout à l'heure... Ils n'hésitent pas à siffler de façon autoritaire de façon à arrêter l'action. »

S1 Tâche 1 : Tir à l'arrêt.

Description : les élèves doivent réaliser des tirs et évaluer leur réussite.

Durée : 8 minutes

Consignes 1 : « Maintenant, vous avez quinze minutes pour cultiver votre adresse. On peut mesurer son adresse. Si on fait dix tirs et qu'on marque cinq paniers, ça fait 50%. Chaque fois que vous ratez, vous devenez maladroit, chaque fois que vous réussissez, vous devenez adroits. Les basketteurs professionnels, ce sont des gens qui font entre 700 et 1000 tirs par jour... Y a-t-il des questions ? Vous avez quelques minutes pour cultiver votre adresse. Ensuite, on fait le jeu du 21...

Consignes 2 (après trois minutes) : Venez... Ca va pas du tout, on s'est pas compris. Venez là. Y'a

trop de loupés, y'a pas assez de réussi... On va jouer au jeu du 21. Il faut arriver à 21. C'est libre comme jeu. On prend une marque. Chacun votre tour, vous avez trois essais pour marquer un panier. Si vous marquez du premier coup, vous marquez trois points. Si vous ne marquez pas, le deuxième vaut deux points. Le troisième vaut un point. Chacun retient son score. Le premier arrivé à 21, il vient s'inscrire ici. Qui n'a pas compris ? »

Temps	Episode	Adressage	Communications
00:17:00	1		Non, t'es trop loin, tu loupes.
	2		Et houai, regarde, moi, je suis plus adroit que toi.
00 :21 :00	3		Je vous conseil de vous mettre là. Pas trop loin.
	4		Trois points pour Etienne
	5		Un à la fois
	6		Au suivant
	7		Aller, c'est parti là
	8		Jouez chacun votre tour
	9		Trop loin, c'est un coup de chance quand vous marquez.
	10		Oui, trois points Baptiste !
	11		Vous êtes trop loin.
	12		Aller, on enchaîne
00 :24 :00	13		Benoît, monte ta balle
00 :26 :00			Stop...

S1, Tâche 2 : Matches / tournoi.

Description : Le « tournoi » se déroule sur deux terrains et avec cinq équipes de cinq joueurs. Durant la séance, toutes les équipes se rencontrent. L'équipe qui ne joue pas fournit deux arbitres sur chaque terrain. Chaque match dure huit minutes. Les équipes sont constituées à partir de la liste alphabétique de la classe. Elles changeront à chaque séance.

Durée : 45 minutes.

Consignes : « L'évolution se fera comme en volley. Chaque match vous ramène un certain nombre de points qui sont convertis en classement. Aujourd'hui, c'est l'ordre alphabétique qui permet de faire les équipes. C'est arbitraire, c'est comme ça. Les équipes sont éphémères...

Je parle un peu plus au début du cycle. Après, ça sera entendu. Concentrez vous bien. Les tournois se feront par cinq équipes. Deux terrains parallèles et une équipe qui arbitre. C'est ce qui sera important aujourd'hui. Sans arbitre, c'est difficile de jouer. Il faut apprendre à prendre des responsabilités. Arbitrer, c'est diriger, c'est être capable de faire preuve de personnalité. C'est là qu'on va voir les garçons qui cultivent leur personnalité... Diriger et être dirigé aussi. Donc, je rappelle, il y a une table où on laisse les sifflets et les chronos. Les arbitres sont sur le terrain mais ne gênent pas l'action. L'un est devant l'attaque, l'autre derrière. Face à face quoi... Ils connaissent les règles et les font appliquer. Ils n'ont pas peur de siffler. Il est interdit de critiquer l'arbitre même si il fait des erreurs. Il vaut mieux faire des erreurs que rien dire du tout. Les quelques règles... On n'a pas le droit de toucher le porteur de balle... Soyez vigilants notamment au moment du tir. C'est difficile à juger... On siffle, faute. Si il y a faute sur un tir, deux lancers francs... Les marchés... On a le droit à un pas pour s'arrêter. Le

marché, c'est deux appuis... Simultanés ou alternés. On va prendre ces deux règles. On va pas s'enquiquiner avec les retours en zone etc... J'ai été clair ? Oui, mais c'est difficile à obtenir. Ca demande plusieurs séances. Si vous êtes rusés, vous vous mettez avec quelqu'un qui sait faire... On y va, aller. »

(il donne les équipes et lance les premiers matchs)

Consignes / bilan suite à la troisième série de match : « Avant le match numéro quatre, on fait le point. On fait une petite mi-temps... François ?... Alors, trente secondes... Certaines équipes n'arrivent pas à gagner, pas de souci... Vous savez que le problème ne se pose pas sur un samedi mais sur sept. Y'en a qui ont eu de la chance de tomber avec des basketteurs, d'autres ont moins eu de chance... Ca évoluera... Ce que je vois me satisfait. L'arbitrage est sérieux. Le niveau de jeu est intéressant. J'aimerais souligner certains problèmes quand même. Lorsqu'un camarade tire, adversaire ou partenaire... Allez au rebond... Ca vous donne l'occasion de récupérer et de relancer le jeu... Il y a des questions ? Les filles sont émerveillées par le niveau de jeu.... »

Bilan suite à la quatrième série de match : « Résultats... C'est pas mal les gars dans l'ensemble. On aborde le dernier match. Les rouges, vous arbitrez.. ».

Les élèves sont en action au repère 00 :40 :00

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :1:00	1	Arbitre	Je vais te donner un sifflet
	2	Dispensé	Tu as trouvé la meilleure place toi...
00:48:00	3	T2	Attention, il y a faute... Attention de ne pas vous blesser les mecs...
	4	Classe	Encore une minutes environ
	5	Classe	Stop... Les résultats, ici... Ca a été ? On entoure les vainqueurs... On compte pas les trois points... Bien, les verts arbitrent...
00:54:00	6	?	Y'a deux minutes là...
	7		Fait voir ton épaule... Ca va mieux... C'est là ?... C'est une tendinite ? Ca te soulage ?
00:56:00	8	T1	Bien joué, magnifique... Passe décisive, tir, c'est brillant.
	9	T1	Bien joué Joris.
00:59:00	10	classe	Stop... Résultats... On va enchaîner plus vite. Les jaunes arbitrent... Rouges contre sans maillots et verts contre bleus là...
01:00:00	11	Arbitre	Ok monsieur l'arbitre. Très bien.
	12	T1	Et on va au rebond, et voilà... On verra ça les prochaines séances...
	13	T2	Bien vu messieurs les arbitres. Il a pas le droit.
	14	T2	Suivez le...
		T2	On va au rebond... Mais y'a personne au rebond.
	15	dispensé	Tu verras quand tu auras mon âge. T'es allé où ? Dans les champs ?
	16	T1	Très bien
	17	T1	On demande les bleus.
	18	Dispensé	Vous avez quoi après ? Math, avec qui ?
	19	T1	Bien joué les verts

	20	T1	Ca s'appelle un « air ball » ou un avion.
	21	Classe	Stop... (suite cf consignes / bilan)
01:11:00	22	é	Tu veux un maillot ?
01:13:00	23	T1	Voilà, au rebond, c'est bien.
	24	T2	Ho là là, attention les arbitres, il y a des fautes...
	25	T1	Quand elle touche le mur, elle est sortie.
	26	T2	Damien, sert un peu parce que
	27	T2	Balle aux rouges
01 :15 :00	28	T1	Bien joué, c'est brillant
	29	T1	Faute de Baptiste. Balles aux jaunes.
	30	T1	On se met à disposition du porteur...
	31	T1 arbitre	Faute, faute
			Soyez plus sévère
	32	T1	Au rebond...
01:17:00	33	T1	On va au rebond, c'est bien
	34	Classe	Stop...
01:23:00	35	T1	Mettez vous à disposition du porteur de balle..
		T1	Bien.
		T1	Bien.
		T2	Il a besoin de quelqu'un là. Venez chercher la balle.
		T2	Si il y avait quelqu'un avec Baptiste, ça serait mieux...
		T2	Faute, faute de François.
01:26:00			Stop

6.1.1.2. Séance n°2

S2, Tâche 1

Description : tir à l'arrêt

Durée : 8 minutes

Consignes : «Est-ce que vous vous rappelez les conditions pour devenir adroit ? Réussir. On est capable de dire, je réussi à 70%, 80% etc »

Consignes après deux minutes : « Asseyons nous. Ecoutez la leçon du professeur... Lorsque je vous regarde, je vois environ 80% d'échecs... Aller, 70%. Je me dis... Tu prétends faire travailler l'adresse à tes élèves, or, il y a 30% de réussite, t'as tout faux B..., il serait temps de rentrer chez toi... Je me dis que cultiver votre adresse, c'est réussir. Rater, c'est s'enfoncer. Rapprochez vous, utilisez votre planche, considérez a trajectoire du ballon... En somme, rapprochez vous. On va faire un jeu du 21. Mettez vous par trois... Proche... »

Temps	Episode	Adressage	Communications
00:06:00	1		Un sur un, un sur deux...
	2		Non Clément, tu cultives ta maladresse...
	3		Si ça marche pas, tu te rapproche.
	4		Anthony, tu cultives ta maladresse. Qu'est ce qu'il faut faire ?
	5		Guillaume, cultiver sa maladresse, ça n'est pas cultiver son adresse.
	6		Stop
00:11:00	7		Oui Maxime
	8		Non, vous êtes trop loin.
	9		Rapprochez vous.
00:14:00	10		Stop

Bilan : « la semaine prochaine, on fera ce travail accompagné d'un élan. »

S2, Tâche 2 : Trois contre deux.

Description : Trois contre deux. Départ face au panier. Un seul tir possible à chaque essai.

Durée : 11 minutes

Consignes : « Asseyons nous quelques instants. On va reprendre le tournoi. J'ai fait un classement. Aujourd'hui, les équipes sont formées en fonction de ça. Avant le tournoi, on va travailler à l'intérieur des équipes. Pendant dix minutes environ, il va s'agir d'organiser un trois contre deux, départ ici, à environ quinze mètres... pas quinze... huit environ. Par cinq, trois attaquants et deux défenseurs. Il y a donc un surnombre. Ca doit aller vite. Les attaquants sont en surnombre. Or, en sports collectifs, la loi du surnombre, c'est la loi des vainqueurs. Quand on travaille en surnombre, on a toutes les chances de marquer. Théoriquement, y'a pas de problème. Le problème, ça va être 1) de souder l'équipe, d'organiser l'équipe 2) De travailler efficace... Quand on est trois, on doit tirer et marquer rapidement. Les attaquants et les défenseurs changent... Je vous fait pas de dessin... Le travail est un travail de rapport attaque contre défense. Attaque en surnombre, défense en interception... J'ai été clair ? Aller »

Temps	Episode	Adressage	Communications
00:21:00	1	B	On bouge et on se démarque
			Se démarquer, c'est être proche et ne pas se mettre derrière
	2	SM	Ok, ça tourne là, c'est bien.
	3	J	Les jaunes, mettez vous là bas... Aller...
	4	R	Allez, c'est parti, on structure, on organise l'équipe.
00:27:00	5	SM	Ne restez pas derrière l'adversaire.
	6	J	Non, l'objectif, c'est de se rapprocher du panier...
	7	V	Bougez tout de suite après la passe.

00:30:00	8		Stop
----------	---	--	------

Bilan : « C'est pas mal. Ce moment est important pour comprendre certaines choses et pour organiser les équipes. C'est la qu'on fait connaissance avec ses partenaires pour organiser les équipes... J'ai oublié de vous dire tout à l'heure que l'objectif, c'était de tirer à moins de deux mètres du panier.... »

S2, Tâche 3

Description : Matches / tournoi. 8 minutes par match.

Durée : 50 minutes.

Consignes : « Juste avant d'organiser les matchs, 1) avoir souvent la balle. Pour cela, ne restez pas derrière l'adversaire, ne vous éloignez pas du porteur. Etre capable de prendre la balle à un adversaire sans faire de faute 2) Savoir l'utiliser : Ne pas la perdre, marquer, récupérer. Et puis, 3) cultiver son adresse. L'adresse, c'est : réussir... Ensuite, savoir arbitrer. Ca s'apprend. Tolérez les erreurs. Il vaut mieux faire des erreurs que de ne rien faire. Des questions ? Pour l'engagement, pas trop haut... Allez, les jaunes arbitrent.... »

Début des matchs à 00 :36 :00

Temps	Episode	Adressage	Communications
	1	T1	Oh, spécialiste des air ball
	2	T1	Bien joué. Excellent, excellent.
	3	T1	Alors là les verts...
	4	T1	Pivote
	4		Protège
	4		Regarde
00:40:00	5	T1	Bien joué François.
	6	T1	Pivotez
	7	T1	Bougez quand vous n'avez pas le ballon.
00:45:00	8		Stop. Vous mettez le score... Ca va ? Les verts, vous avez gagné ? Je vous voyais plus forts... Les verts arbitrent...
	9	T1	Il se protège bien, c'est remarquable
	10	T1	Faute !
00:48:00	11	T1	Préparez vous à aller au rebond
			Stop. Attention les arbitres, retenez bien les scores, c'est important ça... N'ayez pas peur de siffler les arbitres... Aller, rouges contre sans maillots (etc...)
	12	T1	Pivotez les gars
	13	T2 arbitre	Attention, il y a des fautes. Impose ton autorité.
	14	T2	Belle démonstration de chute avant.
01:05:00	15	T2	Etienne, pas facile de jouer les mains dans les poches...
			Stop. Attention, connaître le score, c'est important. Vous voulez qu'on fasse une pause ? Aller, rouges contre (etc...)
	16	T2	Les arbitres, vous indiquez la Adressage.

01 :10 :00	17	T1	Il a une bonne maîtrise du ballon ce Clément.
	18	T1	Aller, au rebond.
	19	T1	Bien joué Francis.
	20	T1	Lilian, entre sur le terrain.
	21	T1	Ne restez pas derrière l'adversaire.
	22	é	Assied toi. Ca a craqué ? C'est une béquille, montre moi. Tu joues demain ? Bon...
	23	T1	Marché.
01 :15 :00			Stop. Il ne faut pas que les arbitres donnent des explications. Ils sifflent, ils ont raison... Vert contre (etc...)
	24	T2	Faute. Je viens vous aider
	25	T2	Retenez bien le score les arbitres
	26	T2	Lève les yeux
	27	T2	Rebond
	28	T2	Bien joué
	29	T2	Balle bleue
	30	T2	Montez les jaunes
	31	T2	Balles aux bleus
	32	T2	Balles aux jaunes
01 :19 :00	33	T2	Guillaume ! Tolérance, tolérance
01 :21 :00	34	T2	Allez au rebond les bleus
	35	T2	Avec lui, avec lui
	36	T2	Jaunes
	37	T2	Calmez
	37	T2	Montez, on monte à cinq
	38	T2	Rebond, et on attaque
	39	T2	Bien joué
			Stop. Alors, vous faites quatre tas de maillots, et vous venez chercher les résultats.

6.1.1.3. Séance n°3

S3, Tâche 1 : Tir.

Description : Tir à l'arrêt et avec élan.

Durée : 15 minutes

Consignes 1 : « Je voudrais qu'on s'attache à travailler notre adresse. Je rappelle, on ne naît pas adroit, l'adresse s'améliore. Je rappelle : elle s'améliore en réussissant. D'accord ? donc, réunir les conditions pour réussir. Proche. Utilisez votre carré. Si vous utilisez le coin du carré, ça doit rentrer... Pendant

quelques instants, vous travaillez votre adresse et vous la mesurez en pourcentage. Au bout de quelques minutes... J'ai oublié :travail sans élan, travail avec élan (E5 réalise une démonstration). Ensuite, jeu du 21 avec ou sans élan. Aller »

Consignes 2 (après 6 minutes) : « Venez là. Asseyons nous trente secondes. J'insiste sur le fait que le panier, c'est l'aboutissement... Parfois, on a une équipe qui domine mais qui ne marque pas. Je remarque beaucoup d'échec et il n'y a pas d'adversaires. Imaginez vous dans le feu de l'action, dans le match. Si vous avez 50% sans adversaire, vous aurez 10% e match... L'adresse se construit par l'adresse elle-même... On va reprendre. Vous allez vous appliquer à réussir. N'oubliez pas qu'en match, vous aurez souvent à marquer en course. Ne négligez pas le tir en course. »

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :05 :00	1		Non, vous cultivez votre maladresse là.
	2		Il a raison le père Bréziat, on commence à devenir adroits.
00 :08 :00	3		Y'a trop d'échec, vous êtes trop loin.
	4		Ton papa va bien ? Il fait sa maison ? l en est où ?
00 :14 :00	5		Bien, bien Pierre
	6		Clément, t'as 0% dans ce que j'ai vu. Comment tu veux devenir adroit si tu cultives ta maladresse.
	7		Bien Alex, elle marche ma théorie.
	8	Classe	Ca va mieux globalement. Félicitation.
00 :16 :00	9	Classe	Jeu du 21 !
	10		Faites un 21 les gars.
	11		C'est bien. Tu es rigoureux dans ton travail et ça paye, ça porte ses fruits.
00 :19 :00			Stop

Bilan : « Alors, avant le jeu du 21, c'était bien. Mais ne considérez pas que ça va venir automatiquement. Faut en faire... »

S3, Tâche 2

Description : 3 contre 2

Durée : 10 minutes.

Consignes : « Je donne les équipes. Lorsque vous serez dans votre équipe, on fera un trois contre deux parce que je veux mettre l'accent sur la loi du surnombre. Si on se retrouve dans cette position en match, c'est à moitié gagné. Le trois contre deux stigmatise la loi du plus fort, du plus nombreux, du plus intelligent. Vous ferez cinq minutes de trois contre deux puis on se retrouvera pour parler d'organisation. Les places, les postes, les rôles. On va en parler seulement... »
(puis, il donne les équipes).

Début de l'action des élèves à 00 :25 :00

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :27 :00	1		Guillaume, reculez un peu, ne restez pas sous le panier. ;;
	2		Combien de fois sur cinq on va réussir à marquer
	3		Non, la question essentielle : j'ai deux avant, deux arrières. Combien de fois sur cinq essais, les trois vont réussir à marquer.
	4		La question : combien de fois sur cinq les avants vont réussir à marquer...
	5		Là, on a un rapport de deux contre deux. Le principe, c'est créer le

			surnombre ...
	6		On se donne cinq essais. Sur cinq essais, combien de réussite.
00 :29 :00	7		Très bien. Remarquable.
	8		Démarquez vous, ne restez pas derrière l'adversaire.
00 :35 :00			Stop

S3, Tâche 3

Description : Matches / tournoi. Idem S1 et S2.

Durée : 45 minutes

Consignes : « Alors, on s'assied une dernière fois. Là, il faut que je prenne la parole. Dépêchez vous. N'oubliez pas qu'il y a le tournoi. Alors... on est minuté. On, dans quinze jours certainement, on aura une séance d'évaluation c'est-à-dire d'observation individuelle. L'observation se fait sur deux choses : « j'ai la balle souvent » et « je la joue efficace ». Un : volume de jeu ; deux : efficacité. Alors, pour avoir la balle souvent, je vous donne des solutions : La piquer à l'adversaire sans faire de faute, ne pas s'éloigner du porteur de balle, ne pas rester derrière l'adversaire. Donc, ça, c'est déjà des choses qui comptent. Beaucoup de mouvement... Pour avoir souvent la balle, il faut bien jouer lorsqu'on ne l'a pas. C'est un paradoxe. Deuxièmement, pour être efficace, seront valorisés : Je pique la balle à un adversaire, je fais des passes décisives, je marque un panier etc... etc.. Heu... Heu... On précisera plus tard... Donc... Ca va ? Donc, vous n'oubliez pas : Volume, efficacité. Observation heu... Peut-être dans quinze jours.

Maintenant, je vous parle des places, des rôles et des postes. Souvent, au début, on se demande : où je vais ?... On va essayer de structurer ça, d'organiser l'équipe. Vous venez de faire connaissance avec votre équipe. C'est facile de voir celui qui est petit, celui qui est grand, celui qui est adroit... Une équipe structurée en attaque ça donnera : Le leader... en général, il y en a un, il se mettra en tête de raquette... On l'appelle le ? Meneur. En général, il correspond au stratège, celui qui organise la stratégie. Les quatre autres, on va les positionner comme ça (il schématise au tableau) : Bon, on est pas au garde à vous, il y a du mouvement dans tout ça... Donc, on va les distribuer comme ça... Deux de chaque côté du meneur qu'on appellera les ? Ailiers... Qui auront le rôle de transmettre aux ? Ce sont les plus grands de l'équipe, aux deux ? Pivots. Alors, il ne s'agit pas de s'organiser comme des pros parce qu'on n'est pas suffisamment balaise. Mais, vous allez essayer de vous dire : là, je suis ailier, là je suis pivot, je suis meneur... Le but du jeu, se rapprocher le plus possible du panier pour être adroit. Voilà ce que je voulais vous dire. On reprécisera les choses mais retenez bien ces notions. Les pivots sont en général ceux... ceux qui tirent... Le meneur, il aura peut-être à tirer à trois points... Les ailiers, ils transmettent, ils créent le mouvement dans l'équipe. Vous avez des questions ? On y reviendra.

Bon, on va partir sur le tournoi. N'oubliez pas le grand rôle de l'arbitre. L'arbitre, c'est vraiment le chef, le patron. C'est lui qui dirige. Il n'est pas contesté. Mais, dans cette classe, je suis assez satisfait. Les règles principales : le marché, les fautes personnelles... Retenez le score... J'ai fini mon discours. Premier match, jaunes-bleus, rouges-verts. »

Début des matchs au repère 00 :45 :00

Temps	Episode	Adressage	Communications
	1	/	Entrez sur le terrain les arbitres
	2	T2	Faute sur les bleus
	3	T1	Position de meneur
	4	T1	Position d'ailier
	5	T1	Faute sur les jaunes
00 :51 :00	6	T2	Sortie. Balle bleus.

	7	T1	Balle aux jaunes
	8	T1	N'ayez pas peur de siffler les arbitres.
	9	T1	Marché
00 :52 :00			Stop. .. Jaunes – rouges, bleus – verts. Anthony, tu arbitres là...
	10	T2	Bien Pierre, OK.
	11	T1	Bien clément, ça tourne.
	12	T1	Bien joué, vous le méritez
	13	T1	On se place suivant les postes qu'on s'attribue.
	14	T1	Bien joué, remarquable
	15	T2	Faute, balle rouges
	16	T2	Ok...
	17	T2	Fautes, balles aux rouges
	18	T2	Touche, balles aux rouges
	19	T2	Bien joué, joli, excellent, belle attaque
00 :59 :00	20	T2	Tir, tir...
	21	T1	Balle aux bleus
	22	T2	Reprise de dribble, balle jaune
	23	T2	Bien joué
01 :02 :00			Stop... Les résultats... Francis... Les jaunes... Rouges – Sans maillots ; Verts – bleus.
	24	T1	Bien joué... Nul ! Le début était bien mais la fin...
	25	T1	Faute ! Baptiste, tu dors.
	26	T2	Allé... Ho, quand on veut faire le malin...
01 :11 :00			Stop. Ils ont encore du mal à siffler les arbitres. Les bleus, prenez les sifflets. Rouges – verts ; jaunes – sans maillots.
	27	T1	Bien François
	28	T2	Ok
	29	T2	Non, non, allez
	30	T2	Bien joué ça
	31	T2	Très bien Pierre, très bien arbitré
	32	T2	Y'a un bon niveau là, continuez.
	33	T1	Lève les yeux Francis
	34	T1	Bien Benoit
	35	T1	Très bien Anthony
	36	T1	Bien !
	37	T1	Il manque des rouges. Si vous attaquez à deux contre cinq...
	38	T1	Bien François, magnifique.
	39	T1	Je rappelle qu'il s'agit de se rapprocher du panier pour marquer.
	40	T1	Bien Baptiste.

	41	T1	Encore une minute !
	42	T1	Pas tout seul Anthony
01 :19 :00			Stop... Derniers matchs... Rouges arbitrent. On enchaîne.
01 :25 :00	43	T2	Un petit marché là...
	44	T1	Faute, balle aux sans maillots.
	45	T1	C'est brillant, c'est brillantissime.
01 :27 :00	46	T2	Ok D'accord
01 :28 :00			Stop !

Bilan : « Voilà messieurs, on fait une petite réunion... Alors, pour conclure, c'est très bien. Dans l'ensemble, ça progresse. Y'a qu'un seul problème, c'est l'arbitrage mais c'est la plus difficile. A samedi... »

6.1.2. Transcription des séances de basket-ball, 2^{nde} B

6.1.2.1. Séance n°1

Début de cours : « Je demande 100% de votre attention. Pendant le cycle, vous m'entendrez souvent dire ces consignes qui sont en relation avec l'évaluation. Donc, ça (fiche, cf annexes), j'ai essayé de le faire assez clair de façon à ce que vous compreniez le plus tôt possible ce qu'il faut faire pour avoir une bonne note. J'ai divisé ça en trois problèmes. 1) Avoir le ballon souvent 2) Savoir l'utiliser 3) Cultiver son adresse. En plus il y aura : être capable d'arbitrer.

Premièrement, avoir le ballon souvent, c'est faire preuve de dynamisme, d'activité. Le gars qui n'a jamais la balle, c'est le gars qui ne joue pas. Donc, se mettre à la disposition du porteur de balle, pas trop loin de lui, pas derrière les adversaires.... Savoir utiliser la balle, c'est faire preuve de stratégie, d'intelligence, de compétence. Conserver le ballon, le jouer utile et le récupérer pour relancer... Cultiver son adresse, on va consacrer un temps à ça.... »

S1, Tâche 1 : tir à l'arrêt

Description : Tir à l'arrêt.

Durée : 10 minutes

Consignes : « Quand je vous vois tirer, vous vous mettez loin parce que c'est gratifiant de marquer des points à une certaine distance. Mais c'est rare. Ce qu'il faut savoir, c'est que chaque tir manqué cultive votre maladresse. Chaque tir réussi cultive votre adresse. Quand vous manquez, ça descend. Quand vous réussissez, ça monte. C'est en réussissant qu'on devient adroit. C'est en réussissant qu'on apprend. Les sportifs de haut niveau sont adroits parce qu'ils ont travaillé et réussi. Un échec ne donne pas à apprendre... aux apprentissages... Un échec, ça permet de réussir mais ça... C'est la réussite qui vous fait apprendre. Alors, même si je dois me mettre proche du panier, il faut réussir. Je peux compter mon pourcentage. Si j'ai 100%, je recule et petit à petit je vais être adroit. C'est valable à tous les niveaux. Les pros de Chalon, ils font 700 à 1000 tirs par jour et ils en réussissent 90%. Le samedi, on se demande pourquoi ils sont adroits... Ils sont adroits parce qu'ils ont réussi.

On va faire le jeu du 21. C'est un jeu très libre. On y joue à deux, trois, quatre... On prend un panier et on se met où on veut et on a trois tirs pour réussir un panier. Si on réussit la première fois, trois points. Si on rate, on retire et si ça rentre, deux points. Si on rate, troisième tir... Un point. Le premier à 21 à gagné. J'ai été clair ? Allez... »

Début de l'action des élèves au repère 00 :09 :00

Temps	Episode	Adressage	Communications
00 :13 :00	1		Bien joué
	2		Domage
	3		Vous êtes un peu loin non.
00 :15 :00	4		Vous tirez mais il faut... Trouvez trois conditions pour marquer.
	5		Vous vous débrouillez pour me trouver trois conditions pour marquer.
	6		Vous vous débrouillez pour me trouver trois conditions pour marquer.
	7		Vous vous débrouillez pour me trouver trois conditions pour marquer.
	8		Vous êtes à combien ? On va arrêter parce qu'on va pas avoir assez de temps pour les matchs.
00 :18 :00			Stop

Bilan : « On passe aux choses sérieuses. Asseyons nous. Je vous demande trente secondes. Levez la main ceux qui ont gagné. D'accord. Qui a trouvé quelque chose à partir de laquelle il dit : ça, ça marche, je suis adroit ?... Le coup de griffe du chat... Ok... Oui, lorsqu'on est sur le côté, si on vise l'angle en haut, le ballon rebondit presque toujours... Simplement, construire une trajectoire... Il faut tirer suffisamment haut... Faire une parabole. »

S1, Tâche 2

Description : Match / tournoi. Idem seconde A.

Durée : 40 Minutes

Consignes : « Le tournoi se fait par cinq équipes. Deux terrains, une équipe qui arbitre. Le plus difficile et le plus important, ça va être d'arbitrer. Vous êtes deux par terrain... Donc, deux arbitres... Ils sont dans le terrain, proche de l'action sans la gêner. Ils sont face à face. Ils connaissent les règles et les font respecter. On va en donner un peu... La faute personnelle... Heu, on a pas le droit de toucher le porteur de balle... On sanctionne... Deuxièmement, le marché. C'est deux appuis. Vous l'avez travaillé au collège. Attention aux fautes personnelles sur le tireur... On peut pivoter... C'est même conseillé... Le problème de l'arbitre, c'est que part manque de courage ou de personnalité, on arbitre en s'excusant... Il faut siffler court et fort. Soyez tolérants si les arbitres font des erreurs. Il vaut mieux faire des erreurs que de ne rien faire du tout. Il y a des questions ? Les arbitres marquent les scores. Je donne les équipes. Matches de huit minutes... »
(il donne les équipes).

A la fin des deuxièmes matchs : « Je demande quelques secondes. Asseyons nous quelques secondes. Alors, la grosse difficulté, c'est d'accepter l'hétérogénéité de la classe. Alors, c'est difficile d'accepter ça. Alors, quelle réponse apporter ? C'est l'intelligence. Je veux dire, si on est moins fort, on essaie d'assurer la passe, de ne pas la perdre... Je crois que je vais pas évaluer les spécialistes et les autres de la même façon... Si vous avez une réaction intelligente, vous aurez une note qui correspond à votre... Intériorité, vos apprentissages. L'arbitrage, c'est bien. Le jeu se déroule. Je veux pas entendre : je sais pas arbitrer... Il faut accepter les erreurs... Sur le règlement, on reste simple... C'est vrai que les pros sont parfois un peu sévères... Aller... »

Début de l'action des élèves au repère 00 :29 :00

Temps	Episode	Adressage	Communications
	1	T1	Mettez vous à la disposition du porteur. Il ne doit pas jouer seul.
00 :37 :00			Stop
00 :43 :00	2	T1	Fais des passes assez tendues hein...
	3	T1	Bien joué ça...
	4	T2	Essayez de vous rapprocher du panier.

	5	T2	Il y avait faute. Il faut siffler.
	6	T2	Tu vas la perdre...
	7	T2	Vous tirez de trop loin, rapprochez vous, on a plus de chance
	8	T2	Bien joué
00 :48 :00	9		Stop. Tout va bien ? J'espère que tout ne va pas bien sinon, ça serait trop facile. Vous voulez faire une pause. J'ai deux trois trucs à vous dire... Ha, moins le prof parle, mieux les élèves se portent... Rouges – Sans maillots, verts – bleus...
	10	T1	Ha la la...
	11	T1	Votre match est difficile, essayez de ne pas perdre la balle quand vous l'avez.
	12	T2	Mettez vous à la disposition du porteur
	13	T2	Entre deux...
	14	T2	Bien joué.
	15	T2	C'est bien, c'est bon
	16	T2	Venez vous mettre à sa disposition
00 :54 :00	17	T2	OK, c'est bien.
	18	T2	Bien l'interception
	19	T2	Il louperait une vache dans un couloir.
0 :57 :00	20	T2	Bien joué, excellent, c'est une phase en or massif.
	21	T2	Pas tout seul Kévin.
	22	T2	Bien joué.
00 :58 :00			Stop (CF bilan)
	23	T2	T'en fais trop
	24	T1	Marché
	25	T1	Essayez de vous rapprocher. Marquer de loin, c'est rare.
	26	T1	Siffle !
01 :12 :00			Stop. Alors, on enchaîne.....
	27	T2	Aie aie aie, pas derrière l'adversaire.
	28	T2	Bien joué
	29	T2	Oui, bien joué
	30	T2	Il a perdu une roue, il a déjanté
	31	T2	Utilisez....
	32	T2	Ha ce Jacquinot, ho là là....
01 :21 :00			Stop.. Merci messieurs.. Les scores... rangez le matériel...

6.1.2.2. Séance n°2

S2, Tâche 1

Description : Tir.

Durée : 4 minutes

Consignes : « L'adresse n'est pas un jeu de chance. Quand vous tirez de loin et que vous marquez, il y a une histoire de chance. L'adresse, c'est l'adresse... Il est possible de mesurer sont aux d'adresse. Sur dix, combien je peux en mettre... On peut mesurer... On reprend le jeu du 21. Par groupes de trois. Le premier qui arrive à 21 arrête toute la classe... »

Temps	Episode	Adressage	Communications	Remarques

Bilan : « N'oubliez pas qu'on travaille notre adresse. Si on fait que loucher, on cultive notre maladresse. C'est pas en loupant qu'on réussit... Non, enfin, je suis d'accord, mais enfin... Ta théorie complète la mienne »

S2, Tâche 2

Description : Trois contre deux

Durée : 10 minutes

Consignes : « L'exercice durera environ dix à douze minutes. Il a pour but, premièrement de créer une cohésion dans chaque équipe, deuxièmement de vous faire découvrir le rapport attaque/défense. Les attaquants ont le droit à quatre attaques qui partent à environ huit mètres du panier. Alors, ceci malgré les défenseurs. Lorsque les attaquants ont fait quatre attaques, on change. Il ne s'agit pas de gagner mais d'entraîner votre équipe. J'ai été clair... Oui. Allez y. »

Début de la tâche au repère 00 :14 :00

Temps	Episode	Adressage	Communications
			Non, trop loin le tir. Deux mètres.
			Aller, au boulot.
00 :17 :00			Organisez bien votre équipe.
			Restez pas derrière l'adversaire
			Ca va ? Elle se structure cette équipe ? Elle s'organise ?
00 :23 :00			Stop

Bilan : « On a vu se mettre en place des synergies... C'est-à-dire des regroupements d'énergie, c'est-à-dire qu'on a vu une organisation... Quand on a un leader, c'est plus facile... Mais ça dépend du leader... »

S2, Tâche 3

Description : Matches / tournoi

Durée : 47 minutes

Consignes : « Trois objectifs. Avoir souvent la balle... C'est faire preuve d'activité. On a souvent la balle quand on sait se mettre à disposition, quand on récupère le ballon... On sait l'utiliser avec efficacité : ne pas la perdre, marquer, faire des passes décisives... Etre adroit... Quand on est proche... Les grands sont plus avantagés que les petits... Vous serez évalués là dessus. En plus, il y a un gros problème : la difficulté d'arbitrage. L'arbitrage, c'est difficile. Or, sans arbitrage, on ne peut pas jouer. N'hésitez pas à siffler. Assumez votre personnalité. Le problème qu'on a eu avec l'autre classe, qui est aussi d'un excellent niveau, c'est la difficulté à arbitrer... Il faut être présent, prendre des risques. N'ayez pas peur, le jeu s'apprend aussi en arbitrant. Voilà ce que je voulais vous dire. Et tant pis si on gagne ou on perd... Utilisez bien le pivot... Tout à l'heure, ils l'ont pas assez utilisé... Les matchs durent sept minutes... Aller... »

Temps	Episode	Adressage	Communications
-------	---------	-----------	----------------

	1	T1	Au rebond ! Très bien...
00 :38 :00			Stop. Marquez les scores... Bien, on enchaîne...
	2	T1	Bien Sébastien
00 :44 :00	3	T2	Bien
	4	T2	Pivotez, utilisez le pivot
	5	T2	Oui, bien joué
	6	T2	Y'a faute. Balles rouges.
00 :47 :00			Stop... c'est bien... utilisez votre pied de pivot.....
	7	T1	Ne demandez pas les fautes, jouez...
	8	T1	Va ramasser le papier là bas
	9	T1	Bien Sébastien, oui...
	10	T1	Il a sifflé, il a raison...
	11	T1	Bien joué
	12	T1	Oui, bien joué
	13	T1	On demande
	14	T1	Aller, on essaie de se rapprocher pour être adroit
	15	T1	Les bleus, quand vous avez la balle, essayez de pas la perdre.
	16	T1	Démarquez vous. Ne restez pas derrière l'adversaire.
00 :54 :00	17	T1	Aller, on la garde
	18	T1	Bien joué
	19	T1	Perdez pas la balle
	20	T1	Regarde derrière
	21	T1	Non.
	22	T1	Si vos partenaires sont derrière les verts, ne leurs donnez pas la balle.
00 :56 :00	23	T1	On se décourage pas.
0 :57 :00			Stop... Alors, ça donne quoi ? Bien, les bleus arbitrent.....
	24	T2	Et oui, on tente sa chance....
	24	T1	Et on récupère !
	25	T1	Ok
	26	T1	On joue pas à trois les jaunes.
	27	T1	Lève les yeux.
01 :08 :00			Stop. On enchaîne.....
01 :15 :00	28	T1	Oui Morgane
	29	T2	Montez avec lui
	30	T2	Assurez vos passes
01 :16 :00	31	T1	C'est pas sorti.
01 :17 :00			Stop... On va faire les comptent. Merci messieurs.

Bilan : « dans l'ensemble, c'est très satisfaisant. Y'en a qui gagnent, y'en a qui perdent, bon, on y peut rien... rangez vos maillots ».

6.1.2.3.Séance n°3

S3, Tâche 1

Description : Tir à l'arrêt et en course.

Durée : 8 minutes

Consignes : « Vous allez, travailler votre adresse. Je rappelle que plus vous tentez de loi, plus vous échouez et moins vous cultivez votre adresse. Il faut réussir pour apprendre... Aujourd'hui, vous aller travailler à l'arrêt et en course. Après, on fera un jeu du 21... »

Temps	Episode	Adressage	Communications
	1		Oui
	2		Ne vous mettez pas trop loin.
00 :05 :00			Stop, venez

S3, Tâche 2

Description : Deux contre deux

Durée : 8 minutes

Consignes : « Alors, j'ai un souci avec les équipes... Je les donne (...) Qui je n'ai pas appelé ? Il y aura des équipes de quatre et de cinq. On joue en quatre contre quatre. Restez assis... Deux choses à vous dire... Premièrement, il s'agit de prendre connaissance avec ses camarades. On l'a fait la dernière fois... c'est un jeu d'opposition.... Trois contre deux ou deux contre deux... Sur cinq attaque, combien de fois j'arrive à marquer... Si c'est zéro fois, c'est nul. Deuxièmement... Non, y'a pas de deuxièmement... On prend un panier, on organise son équipe. »

S3, Tâche 3

Description : Matches / tournoi.

Durée : 50 minutes

Consignes : « Aller... Dans quinze jours, c'est possible que vous soyez observés. 1) Volume de jeu qui reprend la question : comment on fait pour avoir la balle souvent ? Pour avoir la balle souvent, il ne faut pas être loin du porteur de balle. Si vous êtes trop loin, il vous atteindra pas. Et il faut pas se mettre derrière l'adversaire. Et puis, pour avoir la balle souvent, peut-être qu'il faut pouvoir reprendre le ballon à un adversaire, sans faire de fautes... C'est le volume de jeu. Deuxième question : Comment être efficace 1) je perds pas la balle 2) je sais faire des passes décisives et je sais tirer. Je suis adroit... Heu, juste quelques minutes pour vous parler d'un point de vue culturel, de l'organisation d'une équipe. En général, le basket, on est cinq. Avec l'autre classe, on a commencé à définir les postes, les places et les rôles. Certains le savent, je m'excuse auprès d'eux. Ces postes se déterminent par rapport à la raquette. Y'en a un qui se place en tête de raquette. C'est l'organisateur, celui qui détermine la stratégie... Et on l'appellera... Le meneur de jeu. C'est Parker. Pas besoin d'être grand mais ce sont des gens qui ont le sens de l'organisation. A côté, on a les ?.. Ailiers, qui vont organiser les relais entre les meneurs et les ?... Pivots. Donc, la structure, c'est ça. On va pas envisager de jouer comme ça mais simplement, se dire, quand on a la balle : tient, je suis en position de meneur, donc, je sais que... A côté de moi il y a deux ailiers...Voilà... Maintenant, le gros problème avec la classe d'avant... Ca progresse mais il reste un problème au niveau de l'arbitrage. A savoir, on a peur d'être arbitre, peur de se faire disputer... L'arbitre, c'est l'élément clé. C'est l'arbitrage qui fait le jeu. Ca s'apprend à l'école la responsabilité, construire sa personnalité. Habituez vous à dire « je ». « Je » siffle. Vous êtes en seconde en EPS aussi pour construire votre personnalité. On est soumis, on est directeur, on est cadre. On a de l'autorité, on n'en a pas... D'accord, n'hésitez pas. Aujourd'hui, certains joueurs marquent à

un point. Toi, toi, toi... Aller, premiers matchs »...

Début des matchs au repère 00 :29 :00

Temps	Episode	Adressage	Communications
	1	T1	Ok Marc
	2	T1	Elle sort
	3	T1	Mettez vous bien au coin pour la remis en jeu.
00 :36 :00			Stop... Les résultats sont importants... Qui a gagné ? Pour qui ?... Maintenant, les verts arbitrent... Faites du bon travail.
	4	T1	Très bien
	5	T2	Oui Sébastien, très juste.
	6	T1	Ok
	7	T1	Bien vu, excellent
	8	T1	Ok Quantin
	9	T1	C'est très bien joué ça
	10	T1	C'est bien de tirer mais il faut récupérer
	11	T1	Trois contre un...
00 :44 :00	12	T1	Trois contre deux...
	13	T2	Ok ça tourne
	14	T2	On récupère
00 :45 :00			Stop... Bien, match suivant....
	15	T1	N'oubliez pas d'aller au rebond
	16	T2	Oui...
	17	T2	Oui
	18	T2	On va au rebond Julien, très bien
	19	T2	Très bien, excellent
	20	T2	Bien
	21	T1	Au rebond
	22	T2	Ces bleus sont stupéfiants. J'ai vu dès l'entraînement que ça allait tourner.
	23	T2	Oui, panier
	24	T2	Ha, quelle équipe ces bleus. Ils s'entendent bien...
00 :54 :00	25	T1	Rebond.
00 :54 :00			Stop. Bien les bleus... J'avais vu que c'était bon...
	26	T1	Reculé François
01 :03 :00	27	T1	Ne vous découragez pas...
	28	T1	Sébastien, rebond
			Stop. La semaine prochaine, vous serez dans une autre équipe. Il est grand, que veux tu faire....
	29	T1	Ok, ça tourne les gars

	30	T1	Rebond
	31	T1	Perds pas la balle
	32	T2	Rebond, rebond, vous y allez pas
	33	T2	Faute, faute
	34	T2	C'est exceptionnel. Ca s'appelle un bras roulé.
	35	T2	Quatre contre un, panier, bravo
	36	T2	Venez l'aider
01 :12 :00			Stop. Merci messieurs, rangez vos maillots.

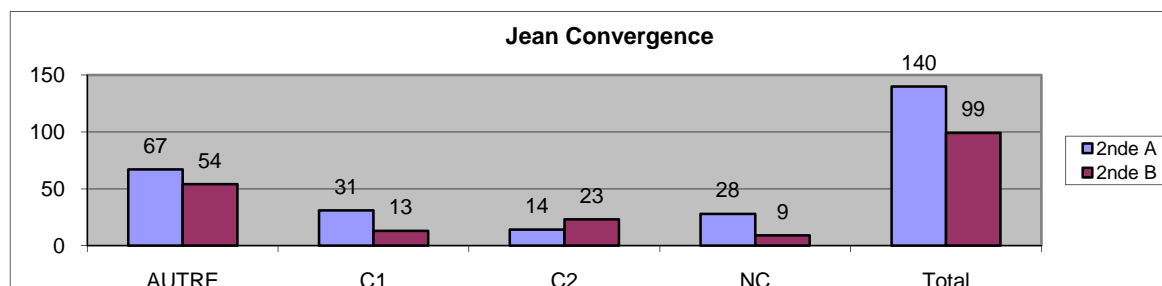
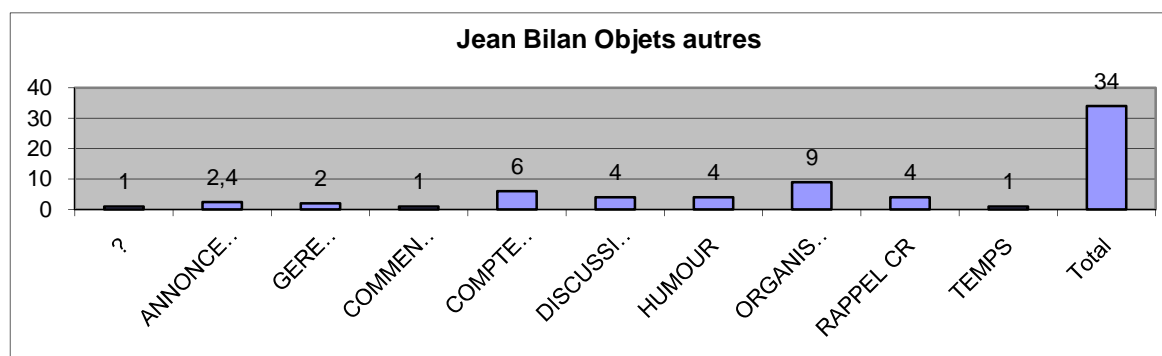
6.2. EXEMPLE DE TRAITEMENT DES COMMUNICATIONS. SÉANCE N°2, MATCH

ID	Epi	Adr	Comm.	TYPE	OBJET	OBJET RESUME	FORM E	CONV
1	1	T1	Oh, spécialiste des air ball	AUTRE	?			
2	2	T1	Bien joué. Excellent, excellent.	RD	EVALUATION		F2A	AUTRE
3	3	T1	Alors là les verts...	RD	EVALUATION		F2A	AUTRE
4	4	T1	Pivote	RD	UTILISER LE PIVOT		F1	NC
5	4		Protège	RD	PROTEGER SA BALLE		F1	NC
6	4		Regarde	RD	REGARDER		F1	NC
7	5	T1	Bien joué François.	RD	EVALUATION		F2A	AUTRE
8	6	T1	Pivotez	RD	UTILISER LE PIVOT		F1	NC
9	7	T1	Bougez quand vous n'avez pas le ballon.	RD	BOUGER		F1	NC
10	8		Stop. Vous mettez le score... Ca va ? Les verts, vous avez gagné ? Je vous voyais plus forts... Les verts arbitrent...					
11	9	T1	Il se protège bien, c'est remarquable	RD	PROTEGER SA BALLE		F2B	NC
12	10	T1	Faute !	RD	ARBITRAGE		F1	AUTRE
13	11	T1	Préparez vous à aller au rebond	RD	ALLER AU REBOND		F1	C2
14			Stop. Attention les arbitres, retenez bien les scores, c'est important ça... N'avez pas peur de siffler les arbitres... Aller, rouges contre sans maillots (etc...)					
15	12	T1	Pivotez les gars	RD	UTILISER LE PIVOT		F1	NC
16	13	T2 arbitre	Attention, il y a des fautes. Impose ton autorité.	RD	ACTIVITE ARBITRE		F1	C1

17	14	T2	Belle démonstration de chute avant.	AUTRE	HUMOUR		
18	15	T2	Etienne, pas facile de jouer les mains dans les poches...	RD	ATTITUDE - APP	F1	C2
19			Stop. Attention, connaître le score, c'est important. Vous voulez qu'on fasse une pause ? Aller, rouges contre (etc...)				
20	16	T2	Les arbitres, vous indiquez la direction.	RD	ACTIVITE ARBITRE	F1	NC

6.3. PRINCIPAUX RÉSULTATS NON PRÉSENTÉS DANS LES ÉTUDES DE CAS

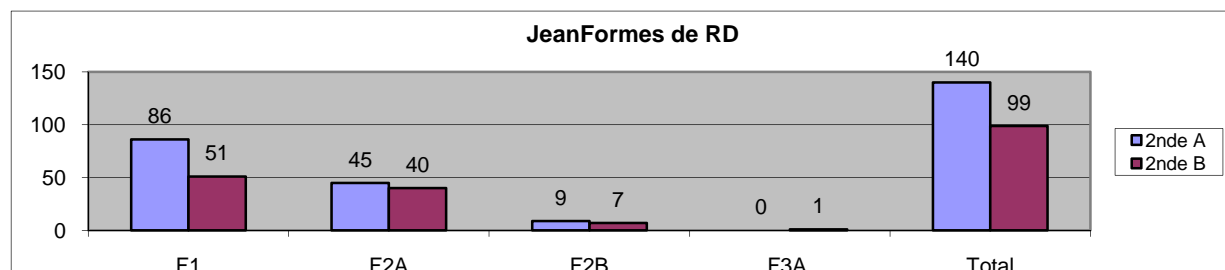
6.3.1. Synthèse des séances.



Jean. 2^{nde} A. Bilan. Objets de RD.		
ACTIVITE ARBITRE	7	35
ARBITRAGE	28	
EQUIPE / ALLER AU REBOND	10	24
EQUIPE / CRÉER LE SURNOMBRE	1	
EQUIPE / METTRE EN PLACE LES POSTES	1	
EQUIPE / MONTER / AVANCER	2	
EQUIPE / NIVEAU GLOBAL	1	
EQUIPE / QUALITE GENERALE DU JEU	1	
EQUIPE / SE RAPPROCHER DU PANIER	7	
EQUIPE / QUANTITE DE JOUEUR DISPONIBLES EN	1	

ATTAQUE		
PB / CHOIX / NE PAS JOUER SEUL	1	18
PB / CHOIX/ TIRER	1	
PB / PROTECTION DE LA BALLE	2	
PB / ELOIGNEMENT PANIER	5	
PB / HABILETE GENERALE	1	
PB / LEVER LES YEUX / REGARDER	3	
PB / UTILISER LE PIVOT	3	
PB / POSTE OCCUPE	2	
NPB / DEMARQUAGE	2	12
NPB / DEMARQUAGE / NE PAS RESTER DERRIERE L'ADVERSAIRE	3	
NPB/DEMANDER LA BALLE	1	
NPB/SE METTRE A DISPOSITION	4	
NPB / SOUTENIR PB	1	
NPB / SUIVRE PB	1	
TRAJECTOIRE	1	
BOUGER	2	
CALMER	1	
DISPOSITIF / TÂCHE	1	
EVALUATION	39	
ATTITUDE - APP	7	
Total	140	

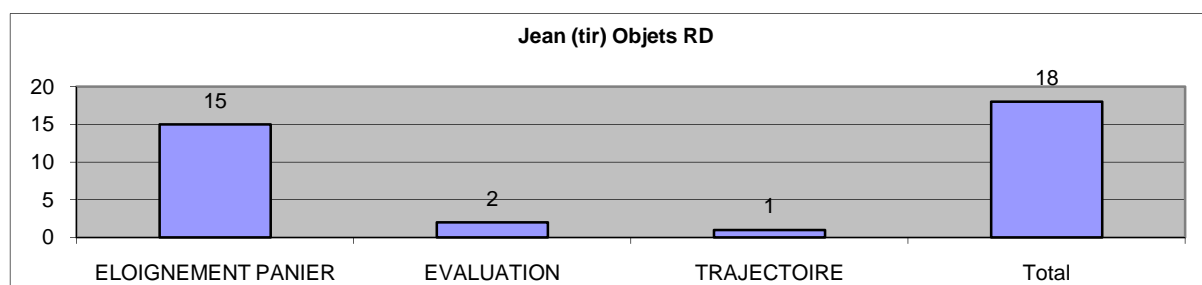
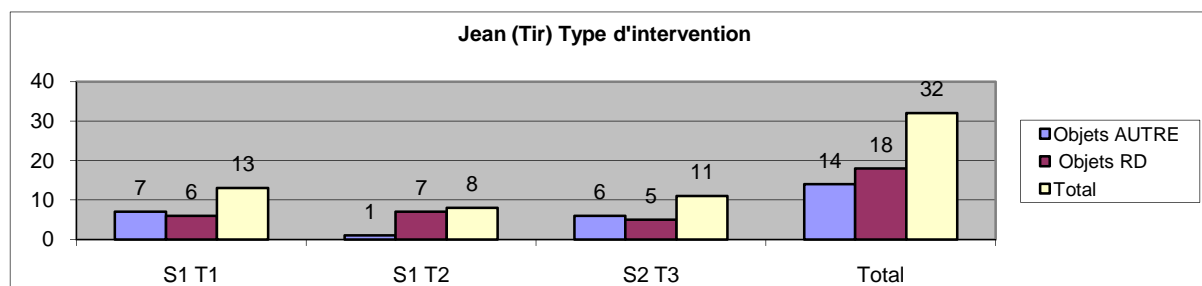
Jean. 2 ^{nde} A. Objet de RD.	Régulations
ATTITUDE - APP	<i>C'est bien. Tu es rigoureux dans ton travail et ça paye, ça porte ses fruits.</i>
	<i>Clément, t'as 0% dans ce que j'ai vu. Comment tu veux devenir adroit si tu cultives ta maladresse.</i>
	<i>Etienne, pas facile de jouer les mains dans les poches...</i>
	<i>Guillaume ! Tolérance, tolérance</i>
	<i>Guillaume, cultiver sa maladresse, ça n'est pas cultiver son adresse.</i>
	<i>Non Clément, tu cultives ta maladresse...</i>
	<i>Non, vous cultivez votre maladresse là.</i>

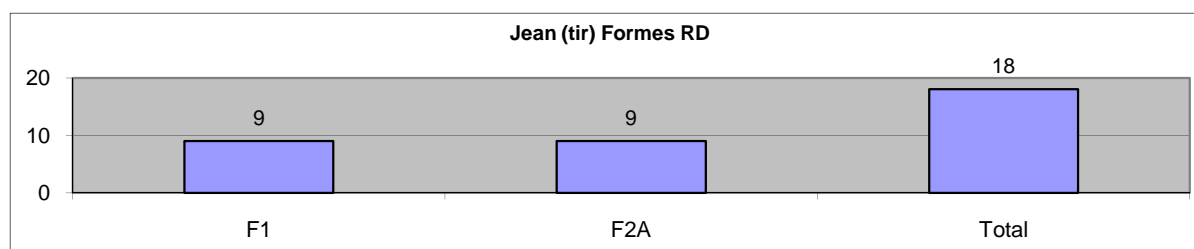


Jean. 2 ^{nde} A. Bilan « FORMES »	Exemples significatifs de RD
	<i>Bien Baptiste.</i>
	<i>Bien François</i>

F2A	<i>Bien François, magnifique.</i>
	<i>Bien joué, c'est brillant</i>
	<i>Bien joué, joli, excellent, belle attaque</i>
	<i>Bien joué... Nul ! Le début était bien mais la fin...</i>
	<i>Bien Pierre, OK.</i>
	<i>Bien.</i>
	<i>C'est brillant, c'est brillantissime.</i>
	<i>Non, non, allez</i>
	<i>Ok monsieur l'arbitre. Très bien.</i>
	<i>Ok...</i>
	<i>Oui Maxime</i>
	<i>Très bien</i>
	<i>Très bien Anthony</i>
	<i>Bien joué, vous le méritez</i>
	<i>Bien vu messieurs les arbitres. Il a pas le droit.</i>
	<i>Alors là les verts...</i>
	<i>Ok, ça tourne là, c'est bien.</i>
<i>Très bien Pierre, très bien arbitré</i>	
<i>Y'a un bon niveau là, continuez.</i>	
F2B	<i>C'est bien. Tu es rigoureux dans ton travail et ça paye, ça porte ses fruits.</i>
	<i>Il a une bonne maîtrise du ballon ce Clément.</i>
	<i>Il se protège bien, c'est remarquable</i>
	<i>Position d'ailier</i>
	<i>Non, t'es trop loin, tu loupes.</i>

6.3.2. Tâches de tir au panier.





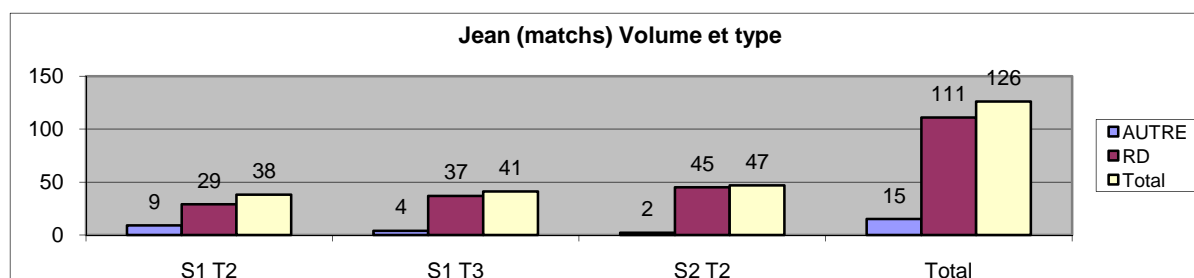
6.3.3. Tâche « trois contre deux ».

TYPE	OBJETS	
AUTRE	?	1
	ORGANISATION	1
	RAPPEL CR	4
Total AUTRE		6
RD	EQUIPE / BOUGER	1
	EQUIPE / CRÉER LE SURNOMBRE	1
	EQUIPE / QUALITE GENERALE DU JEU	1
	EQUIPE / SE RAPPROCHER DU PANIER	1
	EQUIPE / NPB / DEMARQUAGE	2
	EQUIPE / NPB / NE PAS RESTER DERRIERE L'ADVERSAIRE	2
	DISPOSITIF / TÂCHE	1
	EVALUATION	1
Total RD		10
Total		16

OBJET de RD	Régulation
BOUGER	<i>Bougez tout de suite après la passe.</i>
CRÉER LE SURNOMBRE	<i>Là, on a un rapport de deux contre deux. Le principe, c'est créer le surnombre ...</i>
SE RAPPROCHER DU PANIER	<i>Non, l'objectif, c'est de se rapprocher du panier...</i>

OBJET de RD	Régulation
DEMARQUAGE	<i>On bouge et on se démarque</i>
	<i>Se démarquer, c'est ne pas se mettre derrière</i>
	<i>Démarquez vous, ne restez pas derrière l'adversaire.</i>
	<i>Ne restez pas derrière l'adversaire.</i>

6.3.4. Séquences de matchs.



Jean. 2^{nde} A. Matches. Objets de RD.		
ACTIVITE DE L'ARBITRE	7	
ARBITRAGE	28	
CHOIX PB/TIRER	1	12
CHOIX/PB NE PAS JOUER SEUL	1	
HABILETE DU PB	1	
LEVER LES YEUX / REGARDER	3	
UTILISER LE PIVOT	4	
PROTEGER SA BALLE	2	
DEMARQUAGE/ NE PAS RESTER DERRIERE L'ADVERSAIRE.	1	
NPB / DEMANDER LA BALLE	1	
NPB / SE METTRE A DISPOSITION	4	
SOUTENIR PB	1	
SUIVRE PB	1	
METTRE EN PLACE LES POSTES	1	19
MONTER	2	
POSTE OCCUPE	2	
QUANTITE DE JOUEUR DISPONIBLES EN ATTAQUE	1	
DISTANCE / PANIER – SE RAPPROCHER	1	
ALLER AU REBOND	10	
BOUGER	1	
CALMER	1	
EVALUATION	35	
ATTITUDE - APP	2	
Total	111	

OBJET/ Stratégie - Tactique	Régulations
ALLER AU REBOND	Allez au rebond.
	Allez au rebond les bleus
	Au rebond...

	Et on va au rebond, et voilà... On verra ça les prochaines séances...
	On va au rebond, c'est bien
	On va au rebond... Mais y'a personne au rebond.
	Préparez vous à aller au rebond
	Rebond
	Rebond, et on attaque
	Au rebond, c'est bien.
CHOIX PB/TIRER	Tir, tir...
CHOIX/PB NE PAS JOUER SEUL	Pas tout seul Anthony
DEMARQUAGE/ NE PAS RESTER DERRIERE L'ADVERSAIRE	Ne restez pas derrière l'adversaire.
MONTER / PROGRESSER	Montez les jaunes
	Montez, on monte à cinq
SUIVRE PB	Suivez le...

OBJET	Régulations
BOUGER	<i>Bougez quand vous n'avez pas le ballon.</i>
CALMER	<i>Calmez</i>
PRISE D'INFO VISUELLE	<i>Lève les yeux</i>
	<i>Lève les yeux Francis</i>
	<i>Regarde</i>
MONTER	<i>Montez les jaunes</i>
	<i>Montez, on monte à cinq</i>
SOUTIEN / PB	<i>Avec lui, avec lui</i>
	<i>Suivez le...</i>

6.4. TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN

1J. M. B. : pourquoi as-tu accepté cette collaboration ?
J1 : il y a plusieurs raisons. Premièrement, je considère que j'ai largement été aidé tout le long de ma carrière de façon bénévole par des gens qui m'ont à tout moment aidé. J'ai un ascenseur a renvoyé la, que je renvoie. J'accepte toujours les étudiants en stage... Deuxièmement, c'est un travail scientifique auquel je me prête parce que j'ai un intérêt encore maintenant à discuter de la chose professionnelle, de tous ceux qui touchent à l'éducation physique. Je lis beaucoup, j'ai tout le temps un bouquin. Mon dernier, c'était Vigarello...
2J. M. B. : est-ce que ma présence à changer quelque chose ?
J2 : absolument pas. J'enseigne exactement comme quand tu n'es pas là. J'ai pas du tout changé mon attitude.
3J. M. B. : quel est à conception du rôle de l'enseignant lors de ses Communications en classe ?
J3 : lors des Communications de l'enseignant ?...
4J. M. B. : oui... Par Communications, je parle des consignes et de l'Communication une fois que les élèves sont en action... Tout ce que tu peux dire, éventuellement les démonstrations etc...
J4 : il y a deux rôles. Enfin,... Deux rôles... Il y a plusieurs rôles en fonction du public. Bon, il se trouve que là, tu as vu des classes qui se rapprochent de l'idéal, très attentives, très scolaires. Là, mon travail s'est résumé en un exposé de situations problèmes... Les exposer, les mettre en place, et essayer d'en tirer les conséquences.

J'avais un certain nombre de situations, j'essayais de faire en sorte qu'elles soient claires et qu'elles débouchent sur une information... Enfin sur un progrès quant à la pratique. Malheureusement, on n'a pas que des classes de ce niveau-là. En CAP, on est plus sur le thème de la situation problème. Ma part, débordement sur l'affectif. Le didactique cède sa place à l'affectif... Pour essayer de raccrocher ses élèves qui sont en rupture relative... Les raccrocher par le biais d'un discours plus affectif, plus personnalisé, plus proche d'eux... Plus pédagogique. Si tu veux, le samedi, j'ai pas besoin de faire de pédagogie.
5J. M. B. : on va prendre le cas des classes que j'ai vues. Quel est ton rôle ?
J5 : alors là, c'est un rôle de mise en place. Il y a relativement peu d'affectif qui rentre... J'ai pas à en faire de trop... Mettre en place des situations qui se rapportent à ce que les élèves vont prendre pour eux commettant des progrès.
6J. M. B. : mettre en place la situation, ça veut dire quoi ?
J6 : mettre en place, ça veut dire, la motiver. Voilà, on a un problème d'adresse ou un problème de structuration de l'espace ou de l'équipe. On a un problème également, c'est que l'équipe change tous les samedis. La mettre en place... L'expliquer, la motiver, l'expliquer par rapport à la motivation et puis, essayer de la faire évoluer selon les réponses que j'ai... En gros, ma position le samedi c'est mettre en place des situations et après d'en tirer des conséquences soit immédiatement après le cours...
7J. M. B. : en quoi les élèves ont besoin de toi ?
J7 : Ben, heu, ben, j'espère qu'ils ont besoin de moi pour le choix des situations, pour stigmatiser...
8J. M. B. : oui, le choix des situations se fait en amont, avant le cours... Moi, je te parle de ton Communication en cours... Tu leur proposes des situations... Des situations prévues à l'avance... Mais dans ton Communication ? En quoi les élèves ont besoin de toi ?
J8 : quand la situation est partie ?
9J. M. B. : par exemple...
J9 : quand la situation est en place, ils ont besoin de moi d'un point de vue... C'est là que le pédagogique rentre en jeu... C'est-à-dire que je vais les encourager, les corriger éventuellement... Moi, j'ai un style d'Communication qui est plutôt du genre... Impulsif. C'est-à-dire basée sur le dialogue, sur l'encouragement... Les élèves vont recevoir des encouragements, des félicitations, des corrections... Mais relativement peu de choses. À la limite, il m'arrive souvent, et je l'ai encore fait ce matin, mettre la situation en place et puis, trouver volontairement... Quelque chose... Par exemple aller téléphoner les absents. Mais éloigné, mais écarté ou alors, m'asseoir dans les tribunes ou alors, carrément, je quitte la salle pour aller faire des photocopies. Je le fais exprès. Je m'absente 30 secondes, et quand je reviens, et bien ce moment est important quoi... Qu'est-ce qui s'est passé quand je reviens. C'est vrai que j'essaie de faire en sorte que les élèves n'ai pas besoin de moi pendant la situation.
10J. M. B. : et, comment tu fais pour qu'ils n'aient pas besoin de toi ?
J10 : et bien... Le... Ils ne peuvent se passer de moi que si la situation est claire. Que, si elle est convenue avec eux, c'est-à-dire que si ils en ressentent la motivation, l'envie, le besoin et que si elle est bien expliquée. Quand je pars, quand je m'absente, en général, je prends souvent le temps de regarder avant... Si la situation est bien engagée... Ils n'ont pas besoin de moi quand je peux m'en aller. Par exemple, pour une classe difficile, pour une classe un problème, ils vont toujours me redemander plus explication, me demander plus de motivation : à quoi ça sert ? Quand est-ce qu'on change ? Qu'est-ce qu'on fait après ? Etc... Donc, la, si tout est bien cadré, bien expliquée, bien claire, si ça correspond à la représentation des élèves, ils n'ont pas vraiment besoin de moi après.
11J. M. B. : du moment que les élèves entrent dans la tâche, il entre dans un processus d'apprentissage, pour toi ?
J11 : non. Alors, le processus d'apprentissage, c'est quelque chose... Moi je... Qui est difficile à déterminer... Ça revient à circonscrire le moment où on apprend, comment on apprend et bon, moi, j'ai pas résolu ce problème.

Mon vœux, c'est que oui, mon vœux c'est que tâche égale apprentissage mais, on sait très bien que c'est trop simple. C'est trop simpliste, c'est pas automatique... L'apprentissage... Quand est-ce que les élèves apprennent ? Effectivement, l'objectif n'est pas atteint de façon si simple...
12J. M. B. : si tu avais à définir un élève qui apprend... C'est quoi la différence entre quelqu'un qui est en train en apprendre et quelqu'un qui fait autre chose qu'apprendre ?
J12 : Ben, il y a un monde qui correspond à ça : c'est la « construction ». Quand est-ce qu'on se construit ?... Heu...
13J. M. B. : c'est pas : « quand est-ce que ». C'est : qu'est-ce que fait un élève qui apprend ? C'est quoi apprendre ?
J13 : Heu... Pour moi, apprendre c'est prendre du plaisir. Ça se voit, quand un gosse à... Quand un gosse progresse, il y a plaisir, un plaisir qu'il te dit ou qui se voit. Deuxièmement, heu... C'est difficile de... On touche au domaine de l'apprentissage. Donc, c'est pas une science exacte. Bon, même si Reboul a fait un bouquin pour essayer de définir l'apprentissage... Bon, c'est encore pas fait... Quelqu'un qui apprend, moi, je le vois au plaisir qu'il a au sortir d'une situation, au sortir d'une séance...
14J. M. B. : même moi, si je vais faire un foot le dimanche après-midi, je me fais plaisir, mais je n'ai rien appris... J'ai mis en jeu ce que je savais faire... Tu vois ce que je veux dire ?
J14 : oui, mais là, tu n'es pas passé dans les mêmes conditions. L'élève qui vient dans mon cours, heu... Si il fait une faute, il prend pas... L'élève qui vient à mon cours, il y a un enjeu pour moi... Un heu... Moi, je te parle d'un apprentissage à la sortie d'une situation. Quand tu joues au foot le dimanche, il n'y a pas de situation d'apprentissage.
15J. M. B. : les élèves, du moment qu'il y ait une tâche, ils apprennent ?
J15 : non, pas forcément...
16J. M. B. : Qu'est-ce qui fait un élève apprend ou n'apprend pas ? Si tu préfères, de quoi il a besoin ?
J16 : c'est deux questions différentes.
17J. M. B. : Tu as raison... De quoi a besoin un élève pour apprendre, selon toi ?
J17 : il a besoin de repères, il a besoin de repères... De repères d'apprentissage... Ça peut être l'évaluation, à condition qu'elles soient en relation intime.
18J. M. B. : prend une tâche... Le tir par exemple. Tu me dis : ils ont besoin de repères. Alors, c'est quoi ces repères ?
J18 : le repère, heu... C'est passé dans des conditions identiques d'un pourcentage de 40 % de réussite à un pourcentage de 60 %.
19J. M. B. : c'est un repère sur le résultat. Mais, les repères c'est seulement sur les résultats ?
J19 : Ben, il peut y avoir un repère sur le plaisir à voir le gamin réussir plus souvent.
20J. M. B. : je te parle de l'élève. On a dit que l'élève avait besoin de repères pour apprendre... Donc, on a vu qu'il y avait des repères en rapport avec le résultat, d'accord... Il n'a pas besoin d'autres repères ?
J20 : il y a des gamins qui vont te dire : oui mais monsieur, quand on fait décrire une parabole à la balle... Etc. Etc. Ça, c'est un repère important.
21J. M. B. : la trajectoire, c'est quelque chose d'important ?
J21 : oui.

22J. M. B. : mais, dans les six séances que j'ai vues, tu n'as jamais parlé de trajectoire...
J22 : j'ai parlé de trajectoire... Non, j'en n'ai pas parlé. J'en n'ai pas parlé.
23J. M. B. : tu me dis que c'est important et pendant six séances ont eu à proposer des tâches de tir, tu n'as pas parlé de trajectoire.
J23 : Heu... Je me suis focalisé sur le fait que... Pour réussir, il ne fallait pas s'éloigner, il fallait se rapprocher. On avait de meilleures chances de réussite en se rapprochant... Et, c'est vrai que j'aurais pu... J'ai parlé de rebond qui était sur le carré devant le panneau... Donc, viser un coin du carré... Heu...
24J. M. B. : alors, tu me dis qu'un élève a besoin de repères pour apprendre.
J24 : il a besoin de repères tels que l'évaluation... Il a besoin de repères... Didactiques...
25J. M. B. : on reste dans le cadre des tâches...
J25 : de consignes ? par exemple...
26J. M. B. : je sais pas... C'est à toi de me dire comment tu vois les choses.
J26 : la consigne c'était... J'ai essayé de leur donner des consignes... On part d'un endroit proche du panier... On utilise ce qu'on peut... Et puis heu... Mais, je sais pas s'il n'y en a pas un qui a fait allusion à cette heu... Cette heu... Trajectoire.
27J. M. B. : pour intervenir efficacement... Quand les élèves sont en action... Tu penses qu'il faut avoir quelles compétences ?
J27 : ... On touche au problème de l'efficacité... Qu'est-ce que c'est qu'un prof efficace... Je pense à l'harmonisation des discours. Il faut parler la même langue. Les gosses qui viennent en cours, c'est pour jouer. Et, on s'aperçoit très rapidement que quand on parle plus d'un certain temps, ça commence à brouiller, ça commence à bouger donc il faut qu'on parle la même langue qu'eux, brève, précise... Et en utilisant un vocabulaire adapté. Imagé et adapté. Deuxièmement, la compétence... L'efficacité, pour moi, c'est... Enfin... Se traduit aussi par la possibilité de... D'analyser sa pratique c'est-à-dire de prendre un peu de recul et puis de se donner les moyens de voir... Qu'est-ce que j'obtiens avec cette Communication... Se donner peut-être une grille très simple... Qu'est-ce que j'ai voulu leur demander ? Est-ce que je l'ai obtenu ? Pourquoi j'ai obtenu, pourquoi j'ai obtenu ? C'est pour ça que les gradins sont bien utiles parce que quelquefois on monte, et on a vraiment une vue... Panoramique.
28J. M. B. : est-ce que tu es dans une recherche d'efficacité au niveau des apprentissages ?
J28 : Ben, c'est le rêve de...
29J. M. B. : je ne parle pas forcément de résultat, je parle de recherche d'efficacité..
J29 : c'est le rêve de tout enseignant que d'apprendre. Moi, je reste encore passionné, à travers mon métier, par l'apprentissage.
30J. M. B. : en cours... En cours, est-ce que tu recherches une efficacité ?
J30 : oui... Bah oui, c'est mon rêve...
31J. M. B. : est-ce que tu éprouves des difficultés ?
J31 : oui. Les premières difficultés, c'est de juger si réellement, il y a apprentissage. Je reste encore incapable de dire... Qui a appris... Ce qu'ils ont appris réellement... J'ai des grilles d'évaluation, mais on ne me fera pas croire que l'évaluation correspond strictement à... À l'apprentissage. Mais, heu... J'ai des difficultés oui oui. Alors, j'ai des difficultés pour savoir si j'ai vraiment appris quelque chose... Et si c'est apprentissage est vraiment réutilisable... J'ai des difficultés également parce que j'ai encore pas atteint le heu... Le... L'objectif que je

m'étais fixé c'est-à-dire être un prof efficace quoi... Et puis j'ai des difficultés en rapport avec l'hétérogénéité puisque d'une classe à l'autre le contenu d'apprentissage n'est pas le même, l'APS, on n'apprend pas la même chose et autant de choses quand on fait des fléchettes que quand on fait que la relaxation, du basket, ou du ping-pong... Donc Heu... Oui, j'ai des difficultés, oui oui.
32J. M. B. : tu recherches une efficacité... Comment ça se traduit d'entre Communication cette recherche d'efficacité ?
J32 : elle se traduit par une réflexion en amont déjà... En classe, sur mon Communication... Cette efficacité... Je... Heu... Enfin... Regardez les élèves. Regardez les élèves... Essayer d'avoir un retour sur le propos... Déjà le... regarder élèves, l'attitude des élèves en dit long et puis l'évolution globale... Je suis un peu ambitieux là mais, l'évolution globale du niveau dans chaque APS.
33J. M. B. : tu me parlais d'observation... C'est peut-être une compétence... On ne voit pas tous les mêmes choses... Est-ce que quand tu lances une situation, une tâche, même durant les matchs, est-ce que tu sais ce que tu observes ? Est-ce que ton regard est préparé à regarder quelque chose en particulier ?... Qu'est-ce que tu peux me dire là-dessus ?
J33 : effectivement... Heu... L'objectif, c'est de se donner une grille d'observation... Ben, elle est pas...Heu... C'est pas général, c'est pas tout le temps... Quelquefois j'observe pour observer, j'observe aussi pour me reposer quelquefois, j'observe pour voir globalement si la situation est faite... Et puis, c'est vrai que dans mon évaluation, il y a une séance d'observation à travers une grille bien prédéterminée. À savoir, par exemple, combien de fois tel gosse à la balle est, ce qu'il en fait... Alors là, c'est une grille observation.
34J. M. B. : moi, jeu de parole de l'observation de l'activité des élèves quand ils sont dans les tâches... Est-ce que tu sais ce que tu regardes ? Est-ce que tu as des cadres d'observation ?
J34 : eh bien, en général, le cadre d'observation m'est dicté parce que j'ai demandé. Est-ce que la tâche que j'ai demandé est effectivement accomplie par les élèves.
35J. M. B. : ce que tu me dis, c'est que ce qui est premier, c'est de regarder si la tâche fonctionne.
J35 : si elle fonctionne... Ça, c'est une première grille.
36J. M. B. : c'est-à-dire, si les élèves essaient d'atteindre le but et qu'ils respectent le règlement.
J36 : voilà voilà.
37J. M. B. : bon, une fois que tu as vu que les élèves respectent le règlement et qu'ils sont dans la tâche... Après ?
J37 : pour avoir plus, il faut que la tâche dure longtemps. Et, on sait très bien qu'une classe... Heu... Une tâche qui dure... On est limité... Par le nombre de tâches, par l'horaire, on sait très bien qu'une tâche qui demande du temps va à lasser les élèves et puis de... Objectivement... Je suis pas sûr de focaliser mon observation sur des détails précis. Ce que je regarde, c'est la situation globale. J'ai pas les moyens, honnêtement, de... De... D'observer l'un ou l'autre de façon précise.
38J. M. B. : tu me dis : j'ai pas les moyens.
J38 : j'ai pas les moyens d'aller trop... Trop loin dans mon observation. C'est-à-dire que j'ai... Vu que les tâches... J'évite de les faire durer trop longtemps... Parce que ça s'use, parce que un est limité... Heu... J'ai pas les moyens de...
39J. M. B. : Mettons, quand tu regardes un match, les matchs durent très longtemps... Par exemple, est-ce que tu te souviens de ce que tu regardais la première séance, qui était la première séance pour les élèves ?
J39 : Heu... Oui... J'ai commencé à regarder le... Le... L'évolution... Premièrement, si il y avait une équipe qui dominait... Si les équipes étaient à peu près équilibrées... Ensuite, bon, j'ai essayé de regarder l'évolution du jeu à savoir si ils étaient groupés... Ce qu'on fait habituellement... Jeu groupé... Jeu déployé...Heu... Comment ça se

passait globalement... Je suis pas sûr d'avoir...
40J. M. B. : et à la troisième séance, tu as regardé quoi ?
J40 : à la troisième séance, j'ai commencé à regarder si il y avait des récupérations par exemple... Si on savait se rapprocher un peu plus du panier pour réussir le panier, si. N'étais un peu plus efficace au tir... Et là, maintenant, je commence à observer... Alors, maintenant, c'est plus facile à observer. Pourquoi, parce que depuis samedi, on a essayé de parler des postes. Des postes avec les rôles. Et là, en match, c'est une chose un peu plus facile à observer.
41J. M. B. : tu leur en avais déjà parlé des places et des rôles.
J41 : oui, mais c'était peu mis en place par les élèves... J'avais évoqué... J'ai quand même insisté un peu plus samedi dernier et là, j'ai commencé à observer. À la fin des matchs, j'ai réuni tout le monde est j'ai pu faire des remarques qui s'imposaient.
42J. M. B. : c'est quoi un élève autonome pour toi ? Dans les apprentissages.
J42 : Bah heu... Un élève autonome, c'est quelqu'un qui a compris... Bon, il y a plusieurs degrés de réponse... Globalement, c'est quelqu'un qui a compris ce qu'il venait faire au lycée. Tous ne sont pas dans ce cas-là. Il un élève autonome, c'est quelqu'un qui sait ce qu'il vient faire au lycée et qui... Et qui s'accorde... Qui s'entend avec les... les les... Mise en situation du prof et qui est capable de... D'engager une... Après une amorce d'apprentissage du prof, il est capable d'engager un processus individuel de progression, d'apprentissage... Déjà d'application et puis éventuellement d'apprentissage.
43J. M. B. : et alors, c'est quoi un élève autonome dans les apprentissages ? Un élève qui progresse ?
J43 : c'est un élève qui comprend déjà heu... Facilement la mise en situation, qui fait la relation avec l'objectif, avec ses représentations, avec l'évaluation éventuellement... Un élève autonome, c'est un élève facile pour moi... Troisième degré de réponse, c'est un élève facile, agréable, c'est le rêve un élève autonome.
44J. M. B. : et, est-ce que tu as la volonté de construire cette autonomie chez les élèves ?
J44 : Haaa....
45J. M. B. : je te parle du moment où il est dans la tâche...
J45 : la construire, c'est une vue de l'esprit... Si je pouvais la construire, je la ferai. Mais construire une volonté d'autonomisation, ça se fait déjà par rapport à sa conception qu'on a de l'école, à sa conception qu'on a de l'éducation physique, à sa conception qu'on a de la séance et de ses rapports avec le professeur de... Heu... Maintenant, la construire quand elle n'existe pas, ben, j'en rêve.... J'en rêve... Alors, comment faire pour la construire... Ben, les mettre en situation... On n'en revient toujours aux mêmes problèmes... Mettre en place une situation claire de façon à ce que le gosse ait bien compris et qu'il se réserve sa participation à la tâche. Mais, c'est une philosophie l'autonomie, c'est un état d'esprit... Je veux dire, même les parents en amont ont un rôle à jouer.
46J. M. B. : si je te dis que l'autonomie dans les apprentissages, c'est savoir s'auto évaluer et s'auto réguler.
J46 : aussi Oui.
47J. M. B. : Ca te paraît aussi philosophique que ça ou ?
J47 : Ça me paraît heu... C'est les élèves idéaux hein... Bon, il faut déjà que le prof ait mis en place une cohérence entre la conception de l'élève heu.... Je parle de la conception au sens où, comment il s'appelle le gars de Genève ?... Le gars qui travaille sur les conceptions... C'est-à-dire, « ce qu'on prend pour soi »... Et puis, qu'il y ait une cohérence entre l'élève et la tâche qu'un mis en place le prof et une évaluation de sa tâche... Il faut que tout soit mis en réseau... C'est possible chez des élèves extrêmement brillants, hein, chez les élèves brillants.

48J. M. B. : pour s'auto évaluer, il n'y a pas besoin d'être brillant... Je suis pas quelqu'un de spécialement brillant, quand j'ai un repère, je suis capable de m'évaluer.
J48 : bien sûr, en athlétisme, chacun d'entre nous est capables de s'évaluer... Dans des situations comme le tir, on s'évalue... En pourcentage.
49J. M. B. : mais moi, je te parle des moyens mis en œuvre pour... Je suis capable de m'évaluer soit sur la trajectoire soit sur les moyens que je mets en œuvre.
J49 :... Oui...
50J. M. B. : les élèves sont tout à fait capables de ça.
J50 : oui... Mais quand on a affaire à un sport collectif... S'évaluer !... Quand on pense que nous, les enseignants, on a des problèmes pour évaluer objectivement les progrès d'un gosse en sport collectif... Ça nous pose quand même des problèmes.
51J. M. B. : qu'est-ce qu'il faut pour évaluer ?
J51 : il faut simplifier... Il faut... Il faut que les choses soient simples... Il faut une grille d'évaluation qui soit ciblée sur... Un élément... Un...
52J. M. B. : c'est quoi cette grille ? Il y a quoi dedans ?
J52 : l'essentiel de ton apprentissage, ce que tu as voulu enseigner va être traduit par une grille... Ou il y a les quelques éléments précis.
53J. M. B. : justement, ce que tu mets dedans, c'est ce que tu es capable d'évaluer...
J53 : oui, oui mais heu... Passer de l'objectif aux subjectifs en sport collectif, passer du rationnel... En sport collectif, c'est pas un sport rationnel, c'est pas...une APS heu.
54J. M. B. : justement, nous venons-en à la question des savoirs. Les savoirs, je les nomme : contenus d'enseignement. On se comprend ?
J54 : oui.
55J. M. B. : comment tu définis la nature de ce qu'il y a à apprendre en EPS ? qu'est-ce qu'il y a à apprendre en EPS spécifiquement... l'EPS, c'est pas des maths....
J55 : pédagogie des conduites motrices...
56J. M. B. : tu me dis : pédagogie. Ce que je veux, c'est comment tu définis la nature des savoir...
J56 : c'est les savoirs du corps, c'est les savoirs en liaison avec... En liaison avec... C'est une question qui pousse un peu dans les retranchements... La nature des savoir en EPS heu.....
57J. M. B. : tu veux enseigner quoi finalement ?
J57 : je heu... Je rapproche de l'idée comme quoi enseigner c'est changer les représentations, changé les façons de voir... Faire évoluer les gosses par rapport à leur façon de se représenter... telle APS ou tel élément dans une APS... Qu'est-ce que je veux enseigner... Je veux enseigner heu... Qu'est-ce qui me plairait que le gosse sache... C'est un petit peu... C'est vaste pour répondre clairement... Des conduites motrices, des conduites tout court, des conduites sociales. Des conduites motrices quand même, on est quand même le domaine... Mais autour de ça.
58J. M. B. : est-ce que tu es capable de définir très précisément ce que les élèves ont à construire ?
J58 : dans certains cas... Ça se rapporte à ma tâche. Si je sais mettre en place ma tâche et l'expliquer ce que je sais... C'est quoi ta question ?

59J. M. B. : est-ce que tu es capable de définir très précisément ce que les élèves ont à construire ?
J59 : si je suis pas capable de le définir, j'aurais des difficultés à le clarifier pour les élèves. Donc, il faut que tout ça soit clair pour moi... Donc, en général, oui.
60J. M. B. : est-ce que tu arrives à faire des choix de contenus d'enseignement en fonction du niveau des élèves, de leur niveau de compétence ?
J60 : Ça, ça devrait être une compétence professionnelle... Arrivé à l'âge que j'ai, je devrais avoir cette compétence... Bon, je pense que je l'ai atteint intrinsèquement, c'est vrai qu'on n'enseigne pas la même chose dans toutes les classes, dans toutes les... Dans toutes les Communications... Il y a deux choses. Premièrement, j'ai mes façons de faire. C'est-à-dire que... Au regard de ma pratique, il y a des choses qui ont bien marché. Il y a des choses qui n'ont pas marché. J'ai été amené à les éliminer. Et puis, il y a des choses qui ont bien marché... Oui, je pense que je suis capable de nuancer, globalement... Je suis capable aussi de faire des erreurs.
61J. M. B. : « ce qu'il y a à apprendre », chez toi, c'est explicite ou c'est implicite ? Est-ce que les contenus d'enseignement, tu les as déjà écrits, tu les as explicités ?
J61 : alors, je vais dire...Heu oui... . ce qu'il y a à apprendre, c'est explicite. Heu, c'est implicite. C'est-à-dire, c'est clair. Donc, c'est explicite. Je suis capable de dire aux élèves : voilà ce qu'il y a à apprendre.
62J. M. B. : je ne te parle pas trop face aux élèves... Je te parle... Tu es chez toi... Est-ce que si je te demandais de les décrire, tu serais capable de les écrire ?
J62 : oui oui.
63J. M. B. : et est-ce que tu serais fin sur la définition de tes contenus ?
J63 : non. Alors, justement... Intervient la part implicite... La part qui intervient par accident. J'ai une particularité, c'est que, il y a longtemps que j'enseigne ici, ce qui me donne la particularité de côtoyer souvent les anciens élèves. Et, d'avoir un retour a posteriori... Ça m'arrive qu'il me parle de mon enseignement, de ce qu'ils ont appris... Et quelquefois, je me dis : c'est incroyable, j'ai pas pu apprendre (enseigner) des choses comme ça et ça me fait penser qu'il y a toujours des choses qu'on apprend qui ne sont pas prévus par le prof.
64J. M. B. : sans doute. Mais moi, ce qui m'intéresse, c'est ce que le prof veut enseigner... Après, qu'il y ait des apprentissages incidents, on est d'accord. Moi, ce qui m'intéresse c'est : est-ce que tu sais ce que tu veux enseigner ?
J64 : heu... Oui.
65J. M. B. : tu te sers des programmes ?
J65 : oui, ah oui. On est obligé !
66J. M. B. : est-ce que dans tes séances, les contenus d'enseignement émergent ? Et, est-ce qu'il sont institutionnalisés ? C'est-à-dire, est-ce que tout le monde sait d'où il vient, où il est, et où il veut aller... De façon assez claire, et en référence à des savoirs.
J66 : oui, en terminale. Oui, dans les classes d'examen. Dans les classes d'examen, je pose le problème par rapport à évaluation. « Voilà pour le BEP, pour le BAC, ce qu'on attend de vous ». Je sors ma feuille et elle est attachée au vu de tout le monde. Pour les classes qui n'ont pas d'examen, où j'ai moins de contraintes, c'est pas systématique. Mais... C'est pas systématique, parce qu'on ne peut pas tout faire. En deux heures, je peux pas perdre mon temps à trop théoriser devant les gamins. Longtemps les gosses m'ont dit : « vous parlez trop. ». J'ai été jusqu'à faire chronométrer mon temps de parole... Donc, j'hésite maintenant.
67J. M. B. : lors des consignes...
J67 : oui, donc, on peut pas parler de programmes avec les gamins, ça les intéresse pas... On peut pas leur parler

de choses trop abstraites... C'est de l'actif à 95 %.
68J. M. B. : les apprentissages, les savoirs, c'est pas si abstraits que ça.
J68 : c'est un truc théorique pour les élèves.
69J. M. B. : tu as l'air de me dire : c'est par ce que les élèves sont comme ça qu'on ne peut pas le faire. Et si moi je te dis que je vois des profs qui le font très bien... Remarque que je n'en sais rien mais...
J69 : moi, je vois des collègues qui sont capables de parler 10 ou 15 minutes à leurs élèves... Moi, je sais pas faire.
70J. M. B. : Ok, je comprends. J'en reviens à ma question : l'émergence des contenus d'enseignement...
J70 : je ne prends pas la précaution de parler de ce qu'il y a... Quand je présente une tâche,...
71J. M. B. : est-ce que les savoirs sont là quand tu présentes une tâche ?
J71 : les savoirs sont là... Mais heu... ils sont implicites à la tâche. C'est-à-dire que je ne prends pas la précaution de dire à mes élèves...
72J. M. B. : Tu comptes plus sur la tâches que sur ton guidage finalement...
J72 : non, non,... si la tâche est réussie, après, je leur dis voilà : en a obtenu ça, donc vous avez appris ça. Je pense que c'est plus évident pour les élèves de le constater a posteriori que a priori.
73J. M. B. : c'est donc le but de la tâche qui fait apprendre...
J73 : oui, mais bon...
74J. M. B. : c'est-à-dire que les élèves ne savent pas trop ce qu'ils apprennent quand ils apprennent, mais au bout, il y a résultat... Et tu leur dis : là vous avez appris ça.
J74 : c'est le principe que je donne à la situation problème. Poser un problème, mettre un objectif etc... Bon, j'installe.
75J. M. B. : Donne-moi un exemple de situation problème en basket.
J75 : en volley.
76J. M. B. : en basket.
J76 : en basket... Les matchs que l'on fait sont... Enfin, à mon avis... C'est à définir... La situation problème, elle répond à une définition qui est très précise.
77J. M. B. : la définition officielle m'intéresse peu.
J77 : déjà, le jeu du 21 peut être considéré comme une situation problème... Et puis, les matchs, comme ils sont mis en place, peuvent être considérés comme une situation problème. Je te redonne pas toutes les conditions qui transforment une tâche en situation problème. J'aime bien quand les élèves trouvent eux-mêmes quel est le problème...
78J. M. B. : le jeu du 21, c'est une situation problème ?
J78 : Ben, le jeu du 21, tu as un problème : c'est heu... réussir...
79J. M. B. : dans ce cas-là, il y a toujours un problème... Qu'est-ce qui ne serait pas alors une situation problème ?

J79 : la situation d'imitation, la situation de..... De reproduction... Ce qu'on peut être amené à faire en classe de sixième
80J. M. B. : non mais, pour tes secondes...
J80 : qu'est-ce qui ne serait pas une situation problème ? Heu... La même situation si elle ne correspondait pas un problème réel c'est-à-dire le gamin qui s'en fout qui tire et..... Ou le gosse... Qu'est-ce qui ne serait pas une situation problème..... Je sais pas.
81J. M. B. : on va passer aux cas particuliers.... On va commencer par l'habileté au tir. Tu leur as proposé de tirer à l'arrêt. Peux-tu me donner les savoirs qui sont en jeu ? Qu'est-ce que les élèves ont à construire ?
J81 : Heu... Ils ont à intégrer la notion de rampe de lancement. C'est-à-dire, tant que le ballon est dans leurs mains... La notion d'organisation de la trajectoire... C'est vrai, c'est paradoxal par ce que j'en ai pas trop parlé. Mais heu, implicitement.
82J. M. B. : essaie d'être plus clair. Qu'est-ce qu'il y a à construire ?
J82 : c'est... L'adresse par rapport à... Il y a à construire la forme de la trajectoire, il y a à construire.
83J. M. B. : du point de vue de la motricité...
J83 : dans les détails... Oui mais c'est paradoxal, parce que j'en ai pas parlé.
84J. M. B. : oui, mais ça n'a pas d'importance...
J84 : la poussée des jambes... Le rôle du bras et de la main.
85J. M. B. : c'est quoi ce rôle ?
J85 : une rampe de lancement qui soit par rapport avec une... Parabole.
86J. M. B. : en javelot aussi il y a une rampe de lancement à construire... Qu'est-ce qu'il y a à construire en basket ?
J86 : il y a la combinaison de la pousser des jambes, du placement de la main, du regard etc.
87J. M. B. : qu'est-ce qu'il y a à construire par exemple du point de vue du regard ?
J87 : la différence entre un débutant est un expert, c'est que le regard de l'expert porte toujours plus loin que celui du débutant.
88J. M. B. : au tir je parle.
J88 : je sais pas... Pour moi, il y a pas beaucoup... Ils doivent regarder le panier... Enfin, je sais pas.
89J. M. B. : la façon de tenir le ballon, c'est important ?
J89 : oui. Mais moi je considère qu'on n'a pas trop à intervenir là-dessus... On ne peut pas tout apprendre.
90J. M. B. : bon, dis-moi, si tu veux bien, ceux que tu as choisi pour tes élèves.
J90 :... J'ai pas trop voulu aller dans...
91J. M. B. : oui...
J91 : Bah là, je peux pas trahir... J'ai pas... Je suis pas intervenu de façon précise... J'ai pas parlé de la tenue du ballon, de la flexion des jambes... Non, j'ai pas.

92J. M. B. : quelles sont les conduites typiques au tir ?
J92 : il n'utilise pas la flexion des jambes, à mon avis... Il prend la balle à deux mains et il a une rigidité qui fait que... Il a du mal à donner une trajectoire idéale à la balle... Ils poussent à deux mains et il pousse peu avec les jambes... Ça me paraît être l'essentiel des conduites typiques.
93J. M. B. : Qu'est-ce que tu leur donnerais comme repères à tes élèves pour qu'ils soient centrés sur une intention qui leur permet de progresser ? Tu leur dirais quoi ?
J93 : au niveau du tir, c'est la réussite repère.
94J. M. B. : oui, mais les moyens mis en oeuvre pour réussir.
J94 : pff...
95J. M. B. : Tu me dis, c'est le résultat le repère... Tu attends qu'il y ait un truc qui se fasse par magie ? Comment ça se passe dans ta conception des choses ?
J95 : si tu veux, l'analytique pour moi, ça devrait être fait au niveau du collège. Il est difficile de revenir sur l'analyse du geste ou la reproduction au lycée... Heu...
96J. M. B. : donner des repères, ça veut pas dire faire de l'analyse du geste.
J96 : non mais heu...
97J. M. B. : quand tu lances dans la situation, tu regardes quoi ?
J97 : Heu... Bah... J'ai pas trop regardé cette situation là... (rires).
98J. M. B. : pourquoi ?
J98 : parce que je suis allé installer les terrains.
99J. M. B. : trois fois tu l'as proposé aux deux classes.
J99 : j'ai regardé la trajectoire du ballon.
100J. M. B. : à quoi ça sert dans ton enseignement de regarder ça ?
J100 : c'est le résultat.
101J. M. B. : alors, tu as observé et...
J101 : Ils y en a qui m'ont parlé de la trajectoire..... On a évoqué avec quelques-uns la trajectoire... Si le ballon ne monte pas, il ne peut pas rentrer... On en a parlé un peu.
102J. M. B. : avec qui ?
J102 : avec... Des groupes... Il me semble que j'en ai parlé... Non ?
103J. M. B. : je sais pas...
J103 : non.
104J. M. B. : est-ce que tu centres les élèves sur la trajectoire ?
J104 : non, ça fait pas l'objet de... Ouaih...

105J. M. B. : à la séance un, tu dis : « pour devenir adroit, il faut réussir, choisir sa distance où on marque huit fois sur 10. ». Tu ne donnes pas de repère sur la trajectoire, tu ne donnes pas de repère sur les moyens à mettre en oeuvre... Tu ne veux pas guider leurs intentions ?
J105 : si...
106J. M. B. : les élèves partent dans la situation...
J106 : je me suis reposé sur le côté ludique... Plaisir de gagner, plaisir de marquer. Donc, ils partent avec une mise en bouche, une mise en appétit.
107J. M. B. :c'est-à-dire ?
J107 : Bah heu... C'est une... Ce que j'ai voulu... Évoquer... Le plus important pour moi, c'était de rompre avec le plaisir de marquer peu de loin... Au profit du plaisir de marquer beaucoup et proche. Pour moi, le contenu essentiel de mon Communication, de cette tâche là, c'était : les gars, c'est en réussissant... Rapprochez-vous... Et c'est déjà en partant de ça que vous allez réussir. C'est-à-dire que j'ai pas voulu focaliser sur l'analytique... Si je leur ai appris que plus proche, on est plus adroit et que en réussissant on marque... Bon, ça s'est résumé à ça... Et, si tu veux, ça avait une suite lors des matchs ou l'objectif, c'est de se rapprocher du panier pour marquer. Je moi, ce qu'il y avait à prendre, c'était : proche du panier du marque, loin du panier tu as moins de chance.
108J. M. B. : tu fais le choix, pendant trois séances, de prendre 15 minutes pour le tir...
J108 : le savoir, il était ciblé sur : proche, tu réussis.
109J. M. B. : tout à l'heure, tu m'as dit que les savoirs de l'EPS, c'était la motricité, les savoirs du corps... Tu fais l'impasse sur les savoirs là.
J 109: Bah là heu.....
110J. M. B. : parce que, une fois qu'ils se sont rapprochés, il peut peut-être se passer autre chose... Et toi, à la séance un, à la séance deux, à la séance trois... Peut-être qu'à la séance quatre ou à la séance cinq ça sera pareil.
J110 : la séance quatre et cinq, elle débouche sur du tir en mouvement.
111J. M. B. : tu me fais donc plus de tir à l'arrêt.
J111 : non.
112J. M. B. : donc, quelque part, ça s'est arrêté la... Il n'y a pas eu de savoir mis en jeu.
J112 : il y a une réflexion sur la distance qui va se retrouver en cours de match.
113J. M. B. : alors, pendant les matchs, ils tiraient à quelle distance ?
J113 : pendant les matchs, la consigne était la même : si vous les réussis, rapprochez-vous du panier.
114J. M. B. : tu l'as dit ça ?
J114 : oui...
115J. M. B. : à quelle séance ?
J115 :... Je l'ai pas dit ?
116J. M. B. : si je te dis que tu ne l'as pas dit.

J116 : Je l'ai pas dit ?
117J. M. B. : si je te dis que tu ne l'as pas dit.
J117 :... Heu, donc, j'ai considéré que c'était implicite... Ça allait de soi... (rires).
118J. M. B. : tu observais si ils le faisaient ? ou pas ?
J118 : heu... Oui, oui oui, je l'ai observé.
119J. M. B. : et alors, qu'est-ce que tu as vu ?
J119 : j'ai vu encore pas mal de tir de loin mais... Les consignes,... J'ai parlé de la récupération. La récupération, elle implique de se... On ne peut pas récupérer de loin... Donc, récupérer et relancer... Donc heu...
120J. M. B. : comment ça ?
J120 : la consigne c'était : penser que le tireur ballon va rater et aller récupérer...
121J. M. B. : mais, on parlait des choix du tireur... Pas du choix des rebondeurs...
J121 : oui...
122J. M. B. : est-ce qu'ils ont tiré de loin ?
J122 : est-ce qu'ils ont tiré de loin... Euh... C'est pas automatique hein...
123J. M. B. : oui...
J123 : on peut pas arriver à un résultat... (rires)
124J. M. B. : Sans donner de consigne...
J124 : là, maintenant (sous entendu, les séances actuelles), on parle de positionnement, de défense en zone...
125J. M. B. : mais, je te parle des choix du tireur... Et des trois séances que j'ai vues...
J125 : Ben... Heu...le principe : rapprochez-vous pour marquer... Il est valable aussi bien pour .
126J. M. B. : tu attendais le transfert ?
J126 : Heu... Oui...
127J. M. B. : tu n'es jamais intervenu sur ce point... Ni dans des consignes, ni dans tes régulations, ou très rarement, peut être une ou deux fois avec un ou deux élèves.
J127 : non... Jamais.
128J. M. B. : alors, sur le tir, tu fais des bilans où tu dis : « l'adresse se construit sur l'adresse elle même... Ne croyez pas que ça va venir automatiquement... » Mais, tu pars du principe que ça va venir automatiquement... Puisque que tu ne donnes pas de consigne étais tu me fais pas de régulation...
J128 : non non. Je reviens à mon idée de se rapprocher du panier. C'est ça qui est en jeu. C'est en se rapprochant qu'on va devenir adroit.
129J. M. B. : mais, la tâche, c'était : vous vous mettez à 2 m... Si vous réussissez huit fois sur 10 vous passer à 2 m 50 etc... Ça, c'est la tâche... Mais, où sont les savoirs ?

J129 : Ben...
130J. M. B. : tu as proposé une situation de trois contre deux... Et, à la fois, des fois, ils étaient deux contre deux... Ou trois contre trois... Ta situation, c'était trois contre deux ?
J130 : l'enjeu, c'était stigmatiser la loi du surnombre...
131J. M. B. : essaie de me dire quels savoirs sont en jeu dans cette situation ?
J131 : Heu... Essayez de mesurer la loi du surnombre... Essayez de repérer la loi du surnombre... Qui fait que quand on est un de plus ou de deux plus, normalement ça doit se terminer... Donc le savoir c'est l'observation du rapport entre l'attaque et la défense... Le problème c'est que j'ai pas eu les moyens de faire du trois contre deux donc, je faisais du deux contre deux...
132J. M. B. : attends, dans cette situation, ils ne sont pas en match, ils sont en trois contre deux... Qu'est-ce qu'il y a à apprendre ?
J132 :... À utiliser le surnombre pour...
133J. M. B. : Ça veut dire quoi utiliser le surnombre ?
J133 : Heu... Quand il y a surnombre, il y a forcément un joueur de démarquer, donc il faut le voir, le repérer et lui faire parvenir la balle. C'est une façon d'amener les gosses à prendre un petit peu de recul par rapport à la notion de partenaires-adversaires c'est-à-dire au rapport... Enfin... Oui... Du nombre... Quand ils sont en quatre contre deux, ils ne savent pas utiliser le surnombre... C'est ce que j'ai voulu créer... Une mise en évidence de ce phénomène là.
134J. M. B. : tu fais beaucoup de match pendant tes séances. C'est des longs moments... C'est quoi le statut de ce match ?
J134 : Heu... Gagner ou perdre.
135J. M. B. : à quoi ils servent dans ton enseignement ?
J135 : alors...heu... Il y a trois aspects. On est samedi matin, il y a l'aspect ludique. Moi, le basket pour les gosses, leurs représentations, c'est jouer. Il faut y répondre, on est obligé d'y répondre. Deuxièmement, le match... Au fur et à mesure des Episodes, des séances... Va nous donner par le biais des résultats individuels un classement. Ce classement... Il arrive que ce soit erroné... Mais ce classement va nous donner un ordonnancement dans la classe. À savoir, il y a les gosses avec qui il fait bon être pars ce que on s'aperçoit qu'il gagne souvent et puis, il y a des élèves, c'est le contraire. Donc, l'aspect ludique, l'aspect du classement et maintenant, j'ai la mise en place dans les matchs des notions qui sont intervenues tout récemment... Les notions de poste, de place et de rôle.
136J. M. B. : les trois premières séances, que j'ai vu, c'était pour faire le classement ?
J136 : Heu... Oui. En gros... En grande partie à ça...
137J. M. B. : en tu voulais quelque chose ?
J137 : est-ce que à la troisième séance j'ai commencé à parler des rôles et des postes ?
138J. M. B. : je sais pas... À ton avis...
J138 : je ne me souviens plus... Jamais dû quand même évoquer ça...
J139 : les deux premières séances, c'était une... À la limite ... Me servaient de référence. Elles sont utilisées pour l'amorçage du classement des joueurs. Plus passent les séances, plus le classement est précis.
140J. M. B. : et au niveau des compétences des élèves ?

J140 : Bah, au niveau des compétences des élèves, il s'agissait de mettre le doigt sur la désorganisation et le problème que pose l'organisation de l'équipe.
141J. M. B. : à la séance un, tu ne donnes pas de consignes, pendant 45 minutes, il n'y a pas de communication de ta part... Sauf durant les moments de prise des résultats où tu dis : « le niveau est intéressant » et une autre fois « allez au rebond ». J'aimerais bien savoir ce que font les élèves alors qu'ils n'ont pas de consigne et que tu n'interviens pas pour réguler leur activité...
J141 : là... C'est la mise en place... Si tu veux, c'est la première séance...
142J. M. B. : bon, on passe à la deuxième. Tu ne donnes pas de consigne. Et, tu régules peu. Une fois... Un élève tire de très loin et marque et tu dis : « très bien ». Ça va à l'encontre de tout ce que tu m'as dit.
J142 : Oui... Par principe, j'aime bien souligner... C'est mon côté démagogique, j'aime bien souligner tout ce qui va bien.
143J. M. B. : bon, à la deuxième séance, tu agis de la même façon... Il n'y a toujours pas de savoirs ?
J143 : il y avait un principe adopté... C'était que quelle que soit l'équipe dans laquelle on était, on faisait avec. C'était de les faire rentrer dans un système d'équipe éphémère...
144J. M. B. : tu n'avais pas d'objectif d'apprentissage.
J144 : il n'y avait pas d'objectif... Non... C'était là des poses d'un problème si tu veux. Une mise en évidence d'un problème.
145J. M. B. : et, pourquoi tu ne fais pas des équipes de niveaux ?
J145 : c'est un système que j'ai adopté à la suite... Alors, les équipes qui sont immuables... On a des problèmes d'absence déjà... Les équipes, on est obligé de les remodeler... Et puis, on a aussi un phénomène d'usure... Par expérience, j'ai noté qu'on avait peu d'évolution dans le classement des équipes...
146J. M. B. : mais, je te parle de par exemple, deux groupes dans la classe... Et à l'intérieur de ce groupe, des équipes homogènes entre elles... Tu fais le choix de ne pas faire des équipes qui ont des niveaux qui se ressemblent.
J146 : en théorie, les équipes sont homogènes... En théorie seulement.
147J. M. B. : j'ai compris. C'est ton choix ?
J147 : Oui. Ça répond à un besoin qu'on les élève de zapper, souvent... Quand on fixe trop longtemps un phénomène, il y a usure.
148J. M. B. : Donne-moi trois niveaux macroscopiques en basket... Pour ta classe de seconde.
J148 : Ben, c'est par rapport... Au ballon... Le niveau un, on se resserre autour du ballon. Le ballon est étouffé... On ne tient pas compte de la notion d'écartement... On est incapable de répondre à la question : Est-ce que je peux avoir la balle ?... Donc le ballon est étouffé.
149J. M. B. : il n'y en a pas comme ça dans tes secondes...
J149 : Ça va pas jusqu'à... Si, quand même... Si, le ballon a du mal à sortir, le ballon en équipes souvent. Les mauvaises passes se succèdent. L'évolution de c'est... Une notion plus évasée par rapport au ballon... Avec un adressage... Par rapport au panier... Qui prend la forme d'une fusée au départ et puis qui peut se structurer avec une troisième forme qui serait... Une forme plus structurée...
150J. M. B. : comment on passe du niveau un haut niveau deux ? Par l'acquisition de quels savoirs ?
J150 : Heu... Je commence à mettre en place mon système d'évaluation... Le système d'évaluation met en rapport le volume de jeu et l'efficacité. « Si je veux la balle souvent, est-ce que il faut que je reste en ce niveau-

là ou est-ce qu'il faut que je m'écarte un peu. Si je veux être efficace, qu'est-ce qu'il faut que je fasse avec la balle : que je ne la perde pas. Donc, que je passe à quelqu'un qui est démarqué, à quelqu'un qui n'est pas derrière l'adversaire et que je me rapproche du panier pour avoir une meilleure chance de marquer. Donc, mon système d'évaluation, si il est bien compris par les élèves, peut avoir une influence dans ce sens-là.
151J. M. B. : pour le porteur de balle, qu'est-ce qu'il y a construire pour passer du niveau un au niveau deux ?
J151 : l'efficacité du porteur de balle se traduit par : ne pas perdre la balle. C'est-à-dire, après moi, c'est un coéquipier qui l'a. Si je suis bleu et que après moi c'est un rouge qui a la balle, je n'ai pas été efficace.
152J. M. B. : Ça, c'est le résultat, mais les savoirs ?
J152 : Heu... À qui passer, comment passer... Et puis, comment marquer. À qui passer : à quelqu'un qui est démarqué ou à quelqu'un qui est en Adressage du panier mais qui est sûr d'avoir la balle.
153J. M. B. : et la défense ?
J153 : la défense, c'est un autre problème... Qui n'est pas évalué.
154J. M. B. : elle est enseignée ?
J154 : elle est enseignée en... Elle est enseignée par ce que j'ai parlé des postes en défense et que j'ai parlé de la défense en zone et de la défense individuelle. Elle est enseignée la défense... Mais, elles passent à côté de l'évaluation.
155J. M. B. : en parler, c'est enseigner ?
J155 : non.
156J. M. B. : c'est quoi « enseigner » ?
J156 : enseigner c'est... C'est... En parler c'est enseigner, mais c'est pas suffisant.
157J. M. B. : pourquoi c'est pas suffisant ?
J157 : Ben, pour enseigner, il faut heu... Il faut évaluer... Il faut heu.... Non, on ne peut pas tout faire. On se focalise sur le volume et l'efficacité et sa met en évidence des changements de représentation en ce sens qu'on s'aperçoit que des élèves modestes d'apparence on un taux de perte de balle qui est relativement faible et qui ont un pourcentage d'efficacité surprenant.
158J. M. B. : pour toi, les chiffres sont plus faciles à manipuler que les savoirs.
J158 : c'est-à-dire que en basket, les chiffres me permettent de raccrocher... heu... Un aspect plus rigoureux des choses... Plus précis des choses... Plus...
159J. M. B. : parce que, je prends pas exemple un joueur de l'Elan, il peut sur un match se retrouver avec les mêmes chiffres que des élèves...
J159 : attends que je réfléchisse... Je sais pas... Le même rapport si tu veux... L'échelle changera... Il sera plu habile au tir...
160J. M. B. : il arrive assez fréquemment qu'un joueur fasse 1/5 au tir sur 10 ou 15 minutes de jeu... Je veux dire, ce chiffre, il ne te donne pas le niveau de compétence des élèves...
J160 : Ça n'a donne pas le niveau de compétence de l'élève mais il assure l'ordonnancement de tes élèves c'est-à-dire...
161J. M. B. : Ça te permet de classer les élèves...
J161 : Oui.

162J. M. B. : mais, il n'y a pas de savoir en jeu là-dedans...
J162 : les élèves s'aperçoivent que les meilleurs d'entre eux... Enfin... Pour progresser, plus on vise un volume maximum et une efficacité maximum... Si je fais deux mesures, par exemple une en milieu de cycle et une en fin deux cycles, j'ai deux mesures...
163J. M. B. : entre les deux, il y a eu quoi ?
J163 : il y a eu plus de balle... Et moins de balle perdue...
164J. M. B. : en termes d'apprentissage...
J164 : si je touche plus la balle, c'est que j'ai mieux utilisé l'espace, c'est que j'ai utilisé mieux mes compétences à me démarquer...
165J. M. B. : quelqu'un qui prendrait cette mesure en milieu de cycle puis en fin de cycles, il constaterait des évolutions ou des stagnations... Ça ne ferait pas pour autant de lui un enseignant.
J165 : mais, moi je leur dis aux gamins, heu... : « votre objectif, c'est de grappiller. Votre savoir, il est compris là-dedans ». Si ils y en a qui descendent, c'est qu'il y a eu heu... un problème d'apprentissage, d'efficacité. Mais c'est, le savoir il est contenu là-dedans.
166J. M. B. : le contenu est là-dedans, O.K., mais à quel moment tu enseignes ?
J166 : si tu veux, le gars qui se pose le problème de l'enjeu, il se dit : voilà, je sais que si j'augmente sur la droite et le haut de l'évaluation, j'aurais une bon acte... Comment je peux faire, qu'est-ce qu'il faut faire.
167J. M. B. : et là, il rentre dans un processus d'apprentissage...
J167 : oui, je pense que ça y contribue.
168J. M. B. : il ne sais pas ce qu'il a à apprendre, à construire, mais il rentre dans un processus d'apprentissage ?
J168 : si, parce que je leur donne la trame nécessaire à leur réflexion.
169J. M. B. : mais alors, pourquoi tu n'interviens pas souvent, pourquoi tu ne régules pas ?
J169 : je sais pas...
170J. M. B. : pourquoi as-tu fait tout le temps autre chose peut occuper des apprentissages des élèves ?
J170 : pendant qu'ils jouent ? Je les regarde non ?
171J. M. B. : non...
J171 : je range les... Les machins.
172J. M. B. : pourquoi tu ranges le ballon, pourquoi tu écris les scores, pourquoi tu ranges les maillots, pourquoi tu fais des allers-retours du tableau au bureau...
J172 : (rires)... houai houai... Je vais te dire. Premièrement, j'ai... Un temps de pratique qui m'indique ce que je vais voir. Je sais à quoi m'attendre... Il y a très longtemps que je pratique. Je sais à peu près... Et puis, il y a le côté : Ça me fait un peu... Ça me lasse un peu de passer mon temps à regarder.
173J. M. B. : Et à réguler ? Tu vois ce que je veux dire quand je dis « réguler » ?
J173 : Oui.

174J. M. B. : les élèves ont besoin que leur activité soit régulée ?...
J174 : oui, oui... Je régule pas trop au coup par coup... La plupart du temps, c'est à la fin que je.
175J. M. B. : pourquoi tu ne t'occupes pas des apprentissages de tes élèves quand ils sont en action ?
J175 : Oh ben...
176J. M. B. : tu n'interviens pas... Et la tâche n'est pas magique tu me disais...
J176 : Oui. Mais là, c'est un peu arbitraire. Quand tu es sur un terrain, tu t'occupes de deux équipes... Bon, c'est arbitraire... Pourquoi tu t'occupes de ces deux là alors que ici, ça mériterait autant.
177J. M. B. : en 45 minutes, tu as le temps de voir beaucoup de choses.
J177 : Oui... Mais je préfère rassembler ma classe et... Lors parler des modalités générales, globales...
178J. M. B. : mais, quand tu les rassembles, tu ne fais pas de bilan...
J178 : je ne sais pas de bilan détaillé ?
179J. M. B. : sur les savoirs...
J179 : non. Ça c'est mon... Houai... C'est vrai que je les regarde pas assez par ce que j'ai trop l'habitude de les regarder et que la plupart du temps je sais pas quoi leur dire.
180J. M. B. : est-ce que tu penses que ce que tu pourrais leur dire ne servirait à rien ?
J180 : Hum...houai... C'est vrai que si tout ce qu'on disait servait à quelque chose... Mais c'est vrai que je ne passe pas trop de temps à les regarder.
181J. M. B. : c'est que quelque part, tu penses que ton Communication ne sert à rien... Sinon, tu le ferais...
J181 : pff... ha ba oui, oui oui... Ça fait partie de mes intentions de ne pas « tchatcher » trop... De ne pas les téléguider, tu vois... Ne pas sombrer dans le téléguidage c'est-à-dire, tu es à côté et tu dis aux élèves ce qu'il faut faire. Moi, j'ai été comme ça, j'ai eu ma période comme ça, d'ailleurs, c'était une période où c'était la mode... L'entraîneur... « Mets toi là, place-toi là, avance etc... ». Et puis, c'est vrai que maintenant, je donne plus de consignes.
182J. M. B. : mais, il y a plusieurs façons d'intervenir... Moi, justement, je travaille là-dessus... Il y a des façons d'intervenir qu'ils sont sans doute destructrices et des façons d'intervenir qui peuvent être constructives... Est-ce que c'est parce que tu t'es trouvé en échec dans ton Communication que tu n'interviens plus ou bien, tu penses que ça ne sert à rien de toute façon ?
J182 : si je me suis trouvé en échec, c'est que ça ne servait à rien... Ça se rejoint un petit peu... C'est sûr... J'ai eu l'impression de laisser les élèves et j'ai eu l'impression que ça me déconnectait des élèves, de leur réflexion propre. Après tout, j'ai trouvé une relative cohérence entre mon système et la réflexion que devait s'approprier les élèves... Je ne trouvent pas trop d'incohérence dans ce système par rapport à un système qui se consisterait à les guider... Et puis, tout est critiquable... Des fois, tu dis quelque chose et ça ne correspond pas du tout à la conception de l'élève, à l'analyse que ce fait l'élève de son positionnement, de son déplacement etc... Mon impression n'est peut-être pas partagée par l'élève, il a sa façon de voir... Il a sa logique. Si je le téléguide, c'est arbitraire.
183J. M. B. : intervenir, Ça ne veut pas dire « téléguider ».
J183 : heu... Il faut pas qu'il y ait un arbitraire là-dedans.
184J. M. B. : oui, mais, comment dire, qu'est ce qu'il y a d'arbitraire ?

J184 : A ce moment-là, si je devais intervenir... Il faudrait que je le fasse en relation... « Tu viens de louper et la balle. Pourquoi ? ». Et ça, je le fais... Je l'ai pas fait le samedi par ce que... Le samedi, il y a quelque chose de particulier, c'est que j'ai quatre heures de cours et quatre heures, c'est beaucoup pour moi. Quatre heures de cours, il y a une notion d'angoisse, de souci, de souci de me préserver jusqu'à midi etc... Donc, j'essaie de m'économiser un petit peu. Ça aussi ça compte... Mais heu... Ça m'arrive aussi d'intervenir.
185J. M. B. : on va essayer de faire un bilan... Durant l'enchaînement des trois séances que j'ai vues, à quel moment les élèves sont entrés dans un processus d'apprentissage ?
J185 : à partir du moment... On reprend la situation de tir... À partir du moment où ils ont été amenés à réfléchir... Et j'ose espérer que les élèves ont pensé un certain moment : Oui, le prof a raison. J'ose espérer qu'à ce moment-là, les élèves sont entrés dans un processus d'apprentissage.
186J. M. B. : tu as constaté des progrès au niveau du tir de la séance un à la séance trois ?
J186 : je sais pas si il y a des progrès... Il me semble, il me semble mais surtout.
187J. M. B. : est-ce que tu l'as vérifié ?
J187 : je l'ai pas vérifié mais si je les ai amenés à réfléchir à ce problème là et a constaté que... Effectivement, ça marche... À ce moment-là, on peut penser qu'ils sont entrés dans un processus d'apprentissage. Ils sont entrés dans un poser ces apprentissages quand ils se sont posés le problème du volume et de l'efficacité. Et ça, j'ai insisté là-dessus : comment il faut faire pour avoir une bonne note... Faire du volume...
188J. M. B. : le dire comme ça, ça suffit ?
J188 : non, c'est pas suffisant... là, je l'ai dit... Je l'ai pas évalué rationnellement... là, j'essaye de l'évaluer de façon rationnelle.
189J. M. B. : ça te rassure les chiffres mais ces chiffres ne disent rien sur le niveau de compétence...
J189 : il y a une réflexion... chez les gamins... qui débouchent sur des savoirs.
190J. M. B. : bon, quels savoirs ? Prend l'exemple de l'élève qui ne voulait pas se faire filmer et qui a finalement accepté... Tu as vu quelles transformations chez lui ?
J190 : j'ai pas eu le temps de faire l'évaluation.
191J. M. B. : mais, sans les chiffres. Toi.
J191 : d'un point de vue individuel heu... On peut penser que... Il ai un taux de réussite en tir... Maintenant qu'il s'en serve en match c'est autre chose... Non, je ne suis pas capable de dire... C'est très difficile...
192J. M. B. : j'avais marqué dans mon bilan que 95 % de ton temps étaient consacrés à ranger les ballons, marquer les scores, discuter avec les dispenser où les spectateurs, aller à ton bureau, bouger d'un point à un autre... Pour moi, ça ressemble à quelqu'un qui veut montrer qu'il est là, qu'il est actif quelque part, qui fait acte de présence... C'est comme si tu simulais finalement... Quelque chose. C'est peut-être allé un peu loin... Comment tu le ressens ?
J192 : oui oui... Bon, ça reprend l'histoire du bonhomme... On fait de la psychologie, de la psychanalyse presque... C'est-à-dire, c'est la représentation qu'on a du prof dynamique, présent, partout etc. Bon, il y a un souci au-delà de ça que, les élèves, ils participent... Mais c'est vrai que je suis loin de l'image du père tranquille qui mesure tout ce qu'il dit, qui s'agite très peu.
193J. M. B. : ce n'est pas le fait que tu t'agites qui me pose question... C'est le fait que tu t'agites pour autre chose que les apprentissages finalement.
J193 : Voilà, au détriment de l'observation... Oui... Le côté animation prend le pas sur le côté enseignant quoi,

c'est la critique...
194J. M. B. : je ne te fais pas de critique, je te pose la question.
J194 : c'est une façon de... De me défouler, c'est une façon de répondre à mes besoins. Je suis présent, je suis là, je suis partout, je bouge, je change de place et c'est dans tout mes cours comme ça.
195J. M. B. : à la fois, tu me dis que tu veux t'économiser et à la fois tu dépenses une énergie folle...
J195 : j'arrive pas si tu veux à... Moi, c'est ma façon de procéder... J'arrive pas à m'asseoir et puis regarder parce que j'ai l'impression de... C'est vrai... C'est un point faible de mon comportement : je papillonne quoi je... Mais bon, ça dépend des activités... Quand je fais du judo ou de l'athlétisme, on ne peut pas avoir la même attitude parce que l'activité ne n'autorise pas... Dans tous les cas, dans mes cours, les élèves ont une participation effective qui se rapproche de 80 %. C'est-à-dire que on ne vient pas pour... On ne vient plus pour écouter le prof qui raconte ses histoires mais, le basket... Ils ont du ballon...
196J. M. B. : tu as une activité débordante... Mais, une activité qui n'est pas au service des apprentissages...
J196 : c'est l'intérêt de se voir... C'est un peu de l'analyse de pratique... C'est vrai que quand j'étais conseillé pédagogique, si j'avais eu à aider un étudiant qui soit pareil, j'aurais fait l'impasse... Bon, je suis pas tout le temps comme ça... Par ce que l'athlétisme ne n'autorise pas, par ce que la gym ne l'autorise pas, par ce que le judo ou autre chose ne l'autorise pas.
197J. M. B. : je t'ai vu de loin en tennis de table... Je t'ai vu de loin et j'étais pas vraiment centré sur toi... Mais, j'ai eu l'impression que tu faisais pareil.
J197 : oui, pareil. En tennis de table, c'est pareil.
198J. M. B. : est-ce que tu as l'impression que plus tu maîtrises les contenus d'enseignement, plus tu intervies ?
J198 : Ben, c'est un peu une façon de faire confiance à la tâche.
199J. M. B. : il y a des cycles ou des activités où tu intervies plus ?
J199 : Ben, on est obligé d'intervenir en athlétisme.
200J. M. B. : je sais pas.
J200 : en athlétisme on est obligé... D'être plus précis. On ne peut pas lâcher les élèves comme ça.
201J. M. B. : pourquoi tu me dis que en athlétisme il faut être plus précis ?
J201 : parce que... Je suis de formation athlétique et puis j'ai peut-être plus de certitude... Je vois beaucoup plus de chose... En tennis de table..... Je sais pas, il y a un côté dérisoire parce que... Bon, le gosse, quand on le corrige en situation... heu, si il fait ça c'est qu'il a ses raisons... Donc heu...
202J. M. B. : Ses raisons et donc ?
J202 : houai...
203J. M. B. : je sais pas...
J203 : oui..... Je prends peut-être pas assez de temps pour pointer du doigt... Pour stigmatiser les choses...
204J. M. B. : On va s'arrêter là.... Merci.

6.5. TRAITEMENT DE L'ENTRETIEN

6.5.1. Item 1

Item 1 : Organisation du travail, recherche d'efficacité, expérience professionnelle	
<p>J9 : quand la situation est en place, ils ont besoin de moi d'un point de vue... C'est là que le pédagogique rentre en jeu... C'est-à-dire que je vais les encourager, les corriger éventuellement... Moi, j'ai un style de Communication qui est plutôt du genre... Impulsif. C'est-à-dire basée sur le dialogue, sur l'encouragement... Les élèves vont recevoir des encouragements, des félicitations, des corrections... Mais relativement peu de choses. À la limite, il m'arrive souvent, et je l'ai encore fait ce matin, mettre la situation en place et puis, trouver volontairement... Quelque chose... Par exemple aller téléphoner les absents. Mais éloigné, mais écarté ou alors, m'asseoir dans les tribunes ou alors, carrément, je quitte la salle pour aller faire des photocopies. Je le fais exprès. Je m'absente 30 secondes, et quand je reviens, et bien ce moment est important quoi... Qu'est-ce qui s'est passé quand je reviens. C'est vrai que j'essaie de faire en sorte que les élèves n'ai pas besoin de moi pendant la situation.</p>	<p>9. Jean a la volonté de créer les conditions pour que les élèves puissent se passer de son Communication, de ses régulations une fois en action.</p>
<p>J27 ... On touche au problème de l'efficacité... Qu'est-ce que c'est qu'un prof efficace... Je pense à l'harmonisation des discours. Il faut parler la même langue. Les gosses qui viennent en cours, c'est pour jouer. Et, on s'aperçoit très rapidement que quand on parle plus d'un certain temps, ça commence à brouiller, ça commence à bouger donc il faut qu'on parle la même langue qu'eux, brève, précise... Et en utilisant un vocabulaire adapté. Imagé et adapté. Deuxièmement, la compétence... L'efficacité, pour moi, c'est... Enfin... Se traduit aussi par la possibilité de... D'analyser sa pratique c'est-à-dire de prendre un peu de recul et puis de se donner les moyens de voir... Qu'est-ce que j'obtiens avec cette Communication... Se donner peut-être une grille très simple... Qu'est-ce que j'ai voulu leur demander ? Est-ce que je l'ai obtenu ? Pourquoi j'ai obtenu, pourquoi j'ai obtenu ? C'est pour ça que les gradins sont bien utiles parce que quelquefois on monte, et on a vraiment une vue... Panoramique.</p>	<p>27. La recherche d'efficacité passe par un effort sur le langage « bref et précis », « imagé » et finalement « adapté ».</p> <p>La recherche d'efficacité passe aussi par l'évaluation des élèves. Jean précise qu'il s'assied souvent dans les gradins pour réaliser des observations.</p>
<p>J31 : oui. Les premières difficultés, c'est de juger si réellement, il y a apprentissage. Je reste encore incapable de dire... Qui a appris... Ce qu'ils ont appris réellement... J'ai des grilles d'évaluation, mais on ne me fera pas croire que l'évaluation correspond strictement à... À l'apprentissage. Mais, heu... J'ai des difficultés oui oui. Alors, j'ai des difficultés pour savoir si j'ai vraiment appris quelque chose... Et si c'est apprentissage est vraiment réutilisable... J'ai des difficultés également parce que j'ai encore pas atteint le heu... Le... L'objectif que je m'étais fixé c'est-à-dire être un prof efficace quoi... Et puis j'ai des difficultés en rapport avec l'hétérogénéité puisque d'une classe à l'autre le contenu d'apprentissage n'est pas le même, l'APS, on n'apprend pas la même chose et autant de choses quand on fait des fléchettes que quand on fait que la relaxation, du basket, ou du ping-pong... Donc Heu... Oui, j'ai des difficultés, oui oui.</p>	<p>31. Jean rend compte des difficultés qu'il ressent. Elles sont ici de deux ordres : la capacité à évaluer les apprentissages effectifs et la prise en compte de l'hétérogénéité.</p>
<p>J33 : effectivement... Heu... L'objectif, c'est de se donner une grille d'observation... Ben, elle est pas...Heu... C'est pas général, c'est pas tout le temps... Quelquefois j'observe pour observer, j'observe aussi pour me reposer quelquefois, j'observe pour</p>	<p>33. Jean semble ne pas avoir particulièrement formalisé son observation. Il évoque le fait qu'il observe ses élèves mais pas forcément avec des</p>

<p>voir globalement si la situation est faite... Et puis, c'est vrai que dans mon évaluation, il y a une séance d'observation à travers une grille bien prédéterminée. À savoir, par exemple, combien de fois tel gosse à la balle est, ce qu'il en fait... Alors là, c'est une grille observation.</p>	<p>intentions de centrations perceptives.</p>
<p>J34 : eh bien, en général, le cadre d'observation m'est dicté parce que j'ai demandé. Est-ce que la tâche que j'ai demandé est effectivement accomplie par les élèves.</p>	<p>34. (et 33, 35). Jean observerait en priorité si les élèves réalisent la tâche telle que prévue.</p>
<p>J37 : pour avoir plus, il faut que la tâche dure longtemps. Et, on sait très bien qu'une classe... Heu... Une tâche qui dure... On est limité... Par le nombre de tâches, par l'horaire, on sait très bien qu'une tâche qui demande du temps va à lasser les élèves et puis de... Objectivement... Je suis pas sûr de focaliser mon observation sur des détails précis. Ce que je regarde, c'est la situation globale. J'ai pas les moyens, honnêtement, de... De... D'observer l'un ou l'autre de façon précise.</p>	<p>37. Une observation des compétences des élèves ou de leur activité d'apprentissage serait rendue difficile, notamment du fait de la durée de vie limitée des tâches que propose Jean.</p>
<p>J45 : la construire, c'est une vue de l'esprit... Si je pouvais la construire, je la ferai. Mais construire une volonté d'autonomisation, ça se fait déjà par rapport à sa conception qu'on a de l'école, à sa conception qu'on a de l'éducation physique, à sa conception qu'on a de la séance et de ses rapports avec le professeur de... Heu... Maintenant, la construire quand elle n'existe pas, ben, j'en rêve.... J'en rêve... Alors, comment faire pour la construire... Ben, les mettre en situation... On n'en revient toujours aux mêmes problèmes... Mettre en place une situation claire de façon à ce que le gosse ait bien compris et qu'il se réserve sa participation à la tâche. Mais, c'est une philosophie l'autonomie, c'est un état d'esprit... Je veux dire, même les parents en amont ont un rôle à jouer.</p>	<p>45. La tâche est ici (et ailleurs) décrite comme le moyen quasi unique d'enseignement.</p>
<p>J60 : Ça, ça devrait être une compétence professionnelle... Arrivé à l'âge que j'ai, je devrais avoir cette compétence... Bon, je pense que je l'ai atteint intrinsèquement, c'est vrai qu'on n'enseigne pas la même chose dans toutes les classes, dans toutes les... Dans toutes les Communications... Il y a deux choses. Premièrement, j'ai mes façons de faire. C'est-à-dire que... Au regard de ma pratique, il y a des choses qui ont bien marché. Il y a des choses qui n'ont pas marché. J'ai été amené à les éliminer. Et puis, il y a des choses qui ont bien marché... Oui, je pense que je suis capable de nuancer, globalement... Je suis capable aussi de faire des erreurs.</p>	<p>60. Jean témoigne de l'évolution de ses pratiques. Il a été amené à « éliminer » certaines choses (sans que l'on sache ici quoi). Les régulations pourraient en faire partie...</p>
<p>J66 : oui, en terminale. Oui, dans les classes d'examen. Dans les classes d'examen, je pose le problème par rapport à évaluation. « Voilà pour le BEP, pour le BAC, ce qu'on attend de vous ». Je sors ma feuille et elle est attachée au vu de tout le monde. Pour les classes qui n'ont pas d'examen, où j'ai moins de contraintes, c'est pas systématique. Mais... C'est pas systématique, parce qu'on ne peut pas tout faire. En deux heures, je peux pas perdre mon temps à trop théoriser devant les gamins. Longtemps les gosses m'ont dit : « vous parlez trop. ». J'ai été jusqu'à faire chronométrer mon temps de parole... Donc, j'hésite maintenant.</p>	<p>66. 67. Jean témoigne du fait que pour les classes qui ne sont pas à examen, il évite de trop parler, de centrer les élèves sur des attentes précises, telles que celles des évaluations en terminale. Il évite généralement de trop « théoriser », notamment du fait des réactions des élèves. Il évoque l'idée que les élèves ne sont pas intéressés par les choses « abstraites ».</p>
<p>J195 : j'arrive pas si tu veux à... Moi, c'est ma façon de procéder... J'arrive pas à m'asseoir et puis regarder parce que j'ai l'impression de... C'est vrai... C'est un point faible de mon comportement : je papillonne quoi je... Mais bon, ça dépend des activités... Quand je fais du judo ou de l'athlétisme, on ne peut pas avoir la même attitude parce que l'activité ne n'autorise pas... Dans tous les cas, dans mes cours, les élèves ont une participation effective qui se rapproche de 80 %. C'est-à-dire</p>	<p>195 (194). Jean évoque son besoin de « papillonner » (se déplacer etc.) en classe, plutôt que d'observer et réguler. Il indique néanmoins que son comportement dépend des PPSA.</p>

que on ne vient pas pour... On ne vient plus pour écouter le prof qui raconte ses histoires mais, le basket... Ils ont du ballon...

6.5.2. Item 2

Item 2 : Conceptions du processus d'E/A	
J4 : il y a deux rôles. Enfin,... Deux rôles... Il y a plusieurs rôles en fonction du public. Bon, il se trouve que là, tu as vu des classes qui se rapprochent de l'idéal, très attentives, très scolaires. Là, mon travail s'est résumé en un exposé de situations problèmes... Les exposer, les mettre en place, et essayer d'en tirer les conséquences. J'avais un certain nombre de situations, j'essayais de faire en sorte qu'elles soient claires et qu'elles débouchent sur une information... Enfin sur un progrès quant à la pratique. Malheureusement, on n'a pas que des classes de ce niveau-là. En CAP, on n'est plus sur le thème de la situation problème. Ma part, déborde largement sur l'affectif. Le didactique cède sa place à l'affectif... Pour essayer de raccrocher ses élèves qui sont en rupture relative... Les raccrocher par le biais d'un discours plus affectif, plus personnalisé, plus proche d'eux... Plus pédagogique. Si tu veux, le samedi, j'ai pas besoin de faire de pédagogie.	4. Avec des classes « faciles », le rôle de Jean est de présenter des « situations problèmes », les « mettre en place » et « essayer d'en tirer les conséquences ». La nécessité de régulation n'est pas évoquée. 4. Avec des classes plus « difficiles », il ne semble plus possible de proposer des « situations problèmes » et le rôle de l'enseignant est davantage un rôle motivationnel, en jouant sur l'affectif, le « pédagogique ».
J5 : alors là, c'est un rôle de mise en place. Il y a relativement peu d'affectif qui rentre... J'ai pas à en faire de trop... Mettre en place des situations qui se rapportent à ce que les élèves vont prendre pour eux commettant des progrès.	5. Jean indique à nouveau le rôle de « mise en place » de l'enseignant.
J6 : mettre en place, ça veut dire, la motiver. Voilà, on a un problème d'adresse ou un problème de structuration de l'espace ou de l'équipe. On a un problème également, c'est que l'équipe change tous les samedis. La mettre en place... L'expliquer, la motiver, l'expliquer par rapport à la motivation et puis, essayer de la faire évoluer selon les réponses que j'ai... En gros, ma position le samedi c'est mettre en place des situations et après d'en tirer des conséquences soit immédiatement après le cours...	6. « Mettre en place » signifie « motiver » la tâche, l'expliquer, en donner les objectifs. Par la suite, après la tâche, l'enseignant « tire les conséquences ». Le rôle de l'enseignant durant la tâche n'est encore pas évoqué.
J9 : quand la situation est en place, ils ont besoin de moi d'un point de vue... C'est là que le pédagogique rentre en jeu... C'est-à-dire que je vais les encourager, les corriger éventuellement... Moi, j'ai un style d'Communication qui est plutôt du genre... Impulsif. C'est-à-dire basée sur le dialogue, sur l'encouragement... Les élèves vont recevoir des encouragements, des félicitations, des corrections... Mais relativement peu de choses. À la limite, il m'arrive souvent, et je l'ai encore fait ce matin, mettre la situation en place et puis, trouver volontairement... Quelque chose... Par exemple aller téléphoner les absents. Mais éloigné, mais écarté ou alors, m'asseoir dans les tribunes ou alors, carrément, je quitte la salle pour aller faire des photocopies. Je le fais exprès. Je m'absente 30 secondes, et quand je reviens, et bien ce moment est important quoi... Qu'est-ce qui s'est passé quand je reviens. C'est vrai que j'essaie de faire en sorte que les élèves n'ai pas besoin de moi pendant la situation.	9. Lorsqu'on aborde le rôle de l'enseignant durant l'action des élèves, Jean indique que les élèves ont besoin d'encouragements, de félicitations et « éventuellement » de corrections. Il souhaite que les élèves n'aient pas besoin de lui durant la tâche.
J10 : et bien... Le... Ils ne peuvent se passer de moi que si la situation est claire. Que, si elle est convenue avec eux, c'est-à-dire que si ils en ressentent la motivation, l'envie, le besoin et que si elle est bien expliquée. Quand je pars, quand je m'absente, en général, je prends souvent le temps de regarder avant... Si la situation est	10. Si les élèves ont bien compris la tâche et son sens, ils n'ont pas besoin de l'enseignant.

<p>bien engagée... Ils n'ont pas besoin de moi quand je peux m'en aller. Par exemple, pour une classe difficile, pour une classe un problème, ils vont toujours me redemander plus explication, me demander plus de motivation : à quoi ça sert ? Quand est-ce qu'on change ? Qu'est-ce qu'on fait après ? Etc... Donc, la, si tout est bien cadré, bien expliquée, bien claire, si ça correspond à la représentation des élèves, ils n'ont pas vraiment besoin de moi après.</p>	
<p>J11 : non. Alors, le processus d'apprentissage, c'est quelque chose... Moi je... Qui est difficile à déterminer... Ça revient à circonscrire le moment où on apprend, comment on apprend et bon, moi, j'ai pas résolu ce problème. Mon vœux, c'est que oui, mon vœux c'est que tâche égale apprentissage mais, on sait très bien que c'est trop simple. C'est trop simpliste, c'est pas automatique... L'apprentissage... Quand est-ce que les élèves apprennent ? Effectivement, l'objectif n'est pas atteint de façon si simple...</p>	<p>11. Jean souhaite donc que « tâche = apprentissage », même s'il indique que c'est une vision simpliste. Il évoque le fait de n'avoir pas résolu le problème de « faire rentrer les élèves dans un processus d'apprentissage ».</p>
<p>J13 : Heu... Pour moi, apprendre cette prendre du plaisir. Ça se voit, quand un gosse à... Quand un gosse progresse, il y a plaisir, un plaisir qu'il te dit ou qui se voit. Deuxièmement, heu... C'est difficile de... On touche au domaine de l'apprentissage. Donc, c'est pas une science exacte. Bon, même si Reboul a fait un bouquin pour essayer de définir l'apprentissage... Bon, c'est encore pas fait... Quelqu'un qui apprend, moi, je le vois au plaisir qu'il a au sortir d'une situation, au sortir d'une séance...</p>	<p>13. Apprendre, c'est prendre du plaisir. Il vois si un élève apprend au plaisir qu'il a au sortir d'une situation, d'une séance. Apprentissage = motivation en qq sorte.</p>
<p>J17 : il a besoin de repères, il a besoin de repères... De repères d'apprentissage... Ça peut être l'évaluation, à condition qu'elles soient en relation intime...</p>	<p>17. Pour apprendre, un élève a besoin de « repères », par exemple, l'évaluation (repère macroscopique ici).</p>
<p>J42 : Bah heu... Un élève autonome, c'est quelqu'un qui a compris... Bon, il y a plusieurs degrés de réponse... Globalement, c'est quelqu'un qui a compris ce qu'il venait faire au lycée. Tous ne sont pas dans ce cas-là. Il un élève autonome, c'est quelqu'un qui sait ce qu'il vient faire au lycée et qui... Et qui s'accorde... Qui s'entend avec les... les les... Mise en situation du prof et qui est capable de... D'engager une... Après une amorce d'apprentissage du prof, il est capable d'engager un processus individuel de progression, d'apprentissage... Déjà d'application et puis éventuellement d'apprentissage.</p>	<p>42. Un élève autonome accepte les tâches proposées par l'enseignant et engage un processus individuel après une amorce de l'enseignant. Il « s'applique ».</p>
<p>J43 : c'est un élève qui comprend déjà heu... Facilement la mise en situation, qui fait la relation avec l'objectif, avec ses représentations, avec l'évaluation éventuellement... Un élève autonome, c'est un élève facile pour moi... Troisième degré de réponse, c'est un élève facile, agréable, c'est le rêve un élève autonome.</p>	<p>43. L'élève autonome comprend les tâches, met en relation ces tâches avec des objectifs, est agréable. C'est un élève « facile ».</p>
<p>J45 : la construire, c'est une vue de l'esprit... Si je pouvais la construire, je la ferai. Mais construire une volonté d'autonomisation, ça se fait déjà par rapport à sa conception qu'on a de l'école, à sa conception qu'on a de l'éducation physique, à sa conception qu'on a de la séance et de ses rapports avec le professeur de... Heu... Maintenant, la construire quand elle n'existe pas, ben, j'en rêve.... J'en rêve... Alors, comment faire pour la construire...Ben, les mettre en situation... On n'en revient toujours aux mêmes problèmes... Mettre en place une situation claire de façon à ce que le gosse ait bien compris et qu'il se réserve sa participation à la tâche. Mais, c'est une philosophie l'autonomie, c'est un état d'esprit... Je veux dire, même les parents en amont ont un rôle à jouer.</p>	<p>45. Jean indique que la construction de l'autonomie est une utopie. L'enseignant peut essayer de la favoriser en proposant des tâches « claires ». La régulation n'est encore pas évoquée, ni les savoirs d'ailleurs.</p>
<p>J47 : Ça me paraît heu... C'est les élèves idéaux hein... Bon, il faut déjà que le prof ait mis en place une cohérence entre la conception de l'élève heu.... Je parle de la conception au sens où, comment il</p>	<p>47. Seuls des élèves « extrêmement brillant » peuvent développer une autonomie dans les apprentissages.</p>

s'appelle le gars de Genève ?... Le gars qui travaille sur les conceptions... C'est-à-dire, « ce qu'on prend pour soi »... Et puis, qu'il y ait une cohérence entre l'élève et la tâche qu'un mis en place le prof et une évaluation de sa tâche... Il faut que tout soit mis en réseau... C'est possible chez des élèves extrêmement brillants, hein, chez les élèves brillants.	
J48 : bien sûr, en athlétisme, chacun d'entre nous est capables de s'évaluer... Dans des situations comme le tir, on s'évalue... En pourcentage.	48. Auto-Evaluation = évaluation d'un résultat (chiffré en l'occurrence).
J57 : je heu... Je rapproche de l'idée comme quoi enseigner c'est changer les représentations, changé les façons de voir... Faire évoluer les gosses par rapport à leur façon de se représenter... telle APS ou tel élément dans une APS... Qu'est-ce que je veux enseigner... Je veux enseigner heu... Qu'est-ce qui me plairait que le gosse sache... C'est un petit peu... C'est vaste pour répondre clairement... Des conduites motrices, des conduites tout court, des conduites sociales. Des conduites motrices quand même, on est quand même le domaine... Mais autour de ça.	57. Enseigner, c'est changer les représentations.
J72 : non, non,... si la tâche est réussie, après, je leur dis voilà : en a obtenu ça, donc vous avez appris ça. Je pense que c'est plus évident pour les élèves de le constater a posteriori que a priori.	72. Dans le processus d'E/A, les savoirs sont explicités après la tâche, car, il est plus facile pour les élèves de « constater a posteriori ».
J74 : c'est le principe que je donne à la situation problème. Poser un problème, mettre un objectif etc... Bon, j'installe.	74. La notion de « situation problème » apparaît ici. Elle doit permettre aux élèves d'apprendre, ou de chercher, sans l'aide de l'enseignant.
J77 : déjà, le jeu du 21 peut être considéré comme une situation problème... Et puis, les matchs, comme ils sont mis en place, peuvent être considérés comme une situation problème. Je te redonne pas toutes les conditions qui transforment une tâche en situation problème. J'aime bien quand les élèves trouvent eux-mêmes quel est le problème...	77. Jean, au travers de la mise en place de « situation problème » (qu'il a du mal à définir (Q80)), souhaite que les élèves « trouvent eux-mêmes quel est le problème ».
J79 : la situation d'imitation, la situation de..... De reproduction... Ce qu'on peut être amené à faire en classe de sixième	79. Tout ce qui n'est pas une tâche de « reproduction », d'« imitation » est une solution problème.
J177 : Oui... Mais je préfère rassembler ma classe et... Lors parler des modalités générales, globales...	177. Jean préfère s'adresser à la classe en fin de tâche plutôt que de réguler les individualités.
J181 : pff... ha ba oui, oui oui.... Ça fait partie de mes intentions de ne pas « tchatcher » trop... De ne pas les téléguidé, tu vois... Ne pas sombrer dans le téléguidage c'est-à-dire, tu es à côté et tu dis aux élèves ce qu'il faut faire. Moi, j'ai été comme ça, j'ai eu ma période comme ça, d'ailleurs, c'était une période où c'était la mode... L'entraîneur... « Mets toi là, place-toi là, avance etc... ». Et puis, c'est vrai que maintenant, je donne plus de consignes.	181. 182. Réguler = téléguidé. Il veut l'éviter. Il parle d'« arbitraire ».
J187 : je l'ai pas vérifié mais si je les ai amenés à réfléchir à ce problème là et a constaté que... Effectivement, ça marche... À ce moment-là, on peut penser qu'ils sont entrés dans un processus d'apprentissage. Ils sont entrés dans un poser ces apprentissages quand ils se sont posés le problème du volume et de l'efficacité. Et ça, j'ai insisté là-dessus : comment il faut faire pour avoir une bonne note... Faire du volume...	187. Les élèves doivent trouver les moyens de progresser à partir de données chiffrés. Ils doivent s'auto-adapter finalement (189). Leur « réflexion » « débouche » sur des savoirs.
J195 : j'arrive pas si tu veux à... Moi, c'est ma façon de procéder... J'arrive pas à m'asseoir et puis regarder parce que j'ai l'impression de... C'est vrai... C'est un point faible de mon comportement : je papillonne quoi je... Mais bon, ça dépend des activités... Quand je fais du judo ou de l'athlétisme, on ne peut pas avoir la même attitude parce que l'activité ne n'autorise pas... Dans tous les cas, dans mes cours, les élèves ont une participation effective qui se	195. Valorise le temps de pratique au guidage et à l'explicitation des savoirs. Dévalorise la prise de conscience.

rapproche de 80 %. C'est-à-dire que on ne vient pas pour... On ne vient plus pour écouter le prof qui raconte ses histoires mais, le basket... Ils ont du ballon...	
J198 : Ben, c'est un peu une façon de faire confiance à la tâche.	198. Se « repose » sur la tâche

6.5.3. Item 3

Item 3 : Connaissance de la matière	
J59 : si je suis pas capable de le définir, j'aurais des difficultés à le clarifier pour les élèves. Donc, il faut que tout ça soit clair pour moi... Donc, en général, oui.	59. Sentiment de compétence « en général » pour définir les savoirs, ce que les élèves ont à construire.
J60 : Ça, ça devrait être une compétence professionnelle... Arrivé à l'âge que j'ai, je devrais avoir cette compétence... Bon, je pense que je l'ai atteint intrinsèquement, c'est vrai qu'on n'enseigne pas la même chose dans toutes les classes, dans toutes les... Dans toutes les Communications... Il y a deux choses. Premièrement, j'ai mes façons de faire. C'est-à-dire que... Au regard de ma pratique, il y a des choses qui ont bien marché. Il y a des choses qui n'ont pas marché. J'ai été amené à les éliminer. Et puis, il y a des choses qui ont bien marché... Oui, je pense que je suis capable de nuancer, globalement... Je suis capable aussi de faire des erreurs.	60. La connaissance de la matière est reconnue ici comme une compétence professionnelle. Implicitement, il semble dire que cette compétence reste insuffisante chez lui.
J61 : alors, je vais dire...Heu oui... . ce qu'il y a à apprendre, c'est explicite. Heu, c'est implicite. C'est-à-dire, c'est clair. Donc, c'est explicite. Je suis capable de dire aux élèves : voilà ce qu'il y a à apprendre.	61. Jean se sent capable d'expliciter ce qu'il y a à apprendre aux élèves.
J82 : c'est... L'adresse par rapport à... Il y a à construire la forme de la trajectoire, il y a à construire.	Q82 à 90, à propos du tir au panier, nous relevons une difficulté à expliciter les savoirs en jeu et à les décliner. Il reste assez générique : « l'adresse », « le rôle du bras et de la main ». Si l'exercice d'explicitation des savoirs est difficile dans le cadre de l'entretien, on observe qu'ils ne sont pas formalisés. Des choix n'ont pas non plus été réalisés, semble-t-il. + Q93. Il se retranche sur le pourcentage de réussite, comme seul repère pour les élèves. Ou une « réflexion sur la distance » (Q107).
83J. M. B. : du point de vue de la motricité...	
J83 : dans les détails... Oui mais c'est paradoxal, parce que j'en ai pas parlé.	
84J. M. B. : oui, mais ça n'a pas d'importance...	
J84 : la poussée des jambes... Le rôle du bras et de la main.	
85J. M. B. : c'est quoi ce rôle ?	
J85 : une rampe de lancement qui soit par rapport avec une... Parabole.	
86J. M. B. : en javelot aussi il y a une rampe de lancement à construire... Qu'est-ce qu'il y a à construire en basket ?	
J86 : il y a la combinaison de la pousser des jambes, du placement de la main, du regard etc.	
87J. M. B. : qu'est-ce qu'il y a à construire par exemple du point de vue du regard ?	
J87 : la différence entre un débutant est un expert, c'est que le regard de l'expert porte toujours plus loin que celui du	

débutant.	
88J. M. B. : au tir je parle.	
J88 : je sais pas... Pour moi, il y a pas beaucoup... Ils doivent regarder le panier... Enfin, je sais pas.	
89J. M. B. : la façon de tenir le ballon, c'est important ?	
J89 : oui. Mais moi je considère qu'on n'a pas trop à intervenir là-dessus... On ne peut pas tout apprendre.	
90J. M. B. : bon, dis-moi, si tu veux bien, ceux que tu as choisis pour tes élèves.	
J90 :... J'ai pas trop voulu aller dans...	
131J. M. B. : essaie de me dire quels savoirs sont en jeu dans cette situation ?	Q131 à 133. 3c2. Mêmes difficultés à expliciter les savoirs. « repérer la loi du surnombre », « utiliser le surnombre », « l'observation du rapport entre l'attaque et la défense ».
J149 : Ça va pas jusqu'à... Si, quand même... Si, le ballon a du mal à sortir, le ballon en équipes souvent. Les mauvaises passes se succèdent. L'évolution de c'est... Une notion plus évasée par rapport au ballon... Avec une Adressage... Par rapport au panier... Qui prend la forme d'une fusée au départ et puis qui peut se structurer avec une troisième forme qui serait ... Une forme plus structurée...	149. Situation de référence. Encore des difficultés à parler de savoirs, ici sur le plan collectif.
J150 : Heu... Je commence à mettre en place mon système d'évaluation... Le système d'évaluation met en rapport le volume de jeu et l'efficacité . « Si je veux la balle souvent, est-ce que il faut que je reste en ce niveau-là ou est-ce qu'il faut que je m'écarte un peu. Si je veux être efficace, qu'est-ce qu'il faut que je fasse avec la balle : que je ne la perde pas. Donc, que je passe à quelqu'un qui est démarqué, à quelqu'un qui n'est pas derrière l'adversaire et que je me rapproche du panier pour avoir une meilleure chance de marquer. Donc, mon système d'évaluation, si il est bien compris par les élèves, peut avoir une influence dans ce sens-là .	150. Pose les questions mais n'y répond pas.
J151 : l'efficacité du porteur de balle se traduit par : ne pas perdre la balle. C'est-à-dire, après moi, c'est un coéquipier qui l'a. Si je suis bleu et que après moi c'est un rouge qui a la balle, je n'ai pas été efficace.	151. Encore une fois, impossibilité, semble-t-il, d'explicitier les savoirs, ici d'ordre stratégiques. Evoque des résultats et pas des savoirs.
J152 : Heu... À qui passer, comment passer... Et puis, comment marquer. À qui passer : à quelqu'un qui est démarqué ou à quelqu'un qui est en Adressage du panier mais qui est sûr d'avoir la balle.	152. Idem. Reste générique.
J162 : les élèves s'aperçoivent que les meilleurs d'entre eux... Enfin... Pour progresser, plus on vise un volume maximum et une efficacité maximum... Si je fais deux mesures, par exemple une en milieu de cycle et une en fin deux cycles, j'ai deux mesures...	162-164. Nouvelle impossibilité de parler de savoir. Centré sur les résultats, chiffrés ici.

6.5.4. Item 4

Item 4 : Rapport aux savoirs

J55 : pédagogie des conduites motrices...	55. « pédagogie des conduites motrices ». Il définit ici l'EPS en référence à Hébrard ?
J56 : c'est les savoirs du corps, c'est les savoirs en liaison avec... En liaison avec... C'est une question qui pousse un peu dans les retranchements... La nature des savoir en EPS heu....	56. Savoirs du corps. Question qui le pousse dans ses « retranchement ».
J57 : je heu... Je rapproche de l'idée comme quoi enseigner c'est changer les représentations, changé les façons de voir... Faire évoluer les gosses par rapport à leur façon de se représenter... telle APS ou tel élément dans une APS... Qu'est-ce que je veux enseigner... Je veux enseigner heu... Qu'est-ce qui me plairait que le gosse sache... C'est un petit peu... C'est vaste pour répondre clairement... Des conduites motrices, des conduites tout court, des conduites sociales. Des conduites motrices quand même, on est quand même le domaine... Mais autour de ça.	57. Changer les représentations des élèves, faire acquérir des conduites motrices et sociales.
J67 : oui, donc, on peut pas parler de programmes avec les gamins, ça les intéresse pas... On peut pas leur parler de choses trop abstraites... C'est de l'actif à 95 %.	67-68. « on ne peut leur parler de chose trop abstraite », à savoir, les savoirs techniques. Donc valorise l'action des élève.
J72 : non, non,... si la tâche est réussie, après, je leur dis voilà : en a obtenu ça, donc vous avez appris ça. Je pense que c'est plus évident pour les élèves de le constater a posteriori que a priori.	72. Les savoirs sont davantage explicité après les tâches, pour mettre en évidence ce qui a été appris.
J95 : si tu veux, l'analytique pour moi, ça devrait être fait au niveau du collège. Il est difficile de revenir sur l'analyse du geste ou la reproduction au lycée... Heu...	95. Technique = analytique = reproduction d'une forme gestuelle.
J195 : j'arrive pas si tu veux à... Moi, c'est ma façon de procéder... J'arrive pas à m'asseoir et puis regarder parce que j'ai l'impression de... C'est vrai... C'est un point faible de mon comportement : je papillonne quoi je... Mais bon, ça dépend des activités... Quand je fais du judo ou de l'athlétisme, on ne peut pas avoir la même attitude parce que l'activité ne n'autorise pas... Dans tous les cas, dans mes cours, les élèves ont une participation effective qui se rapproche de 80 %. C'est-à-dire que on ne vient pas pour... On ne vient plus pour écouter le prof qui raconte ses histoires mais, le basket... Ils ont du ballon...	195. Valorise la pratique à l'explicitation des savoirs.

6.5.5. Informations spécifiques aux séances de basket-ball

Informations spécifiques aux séances de basket-ball	
J4 : il y a deux rôles. Enfin,... Deux rôles... Il y a plusieurs rôles en fonction du public. Bon, il se trouve que là, tu as vu des classes qui se rapprochent de l'idéal, très attentives, très scolaires. Là, mon travail s'est résumé en un exposé de situations problèmes... Les exposer, les mettre en place, et essayer d'en tirer les conséquences. J'avais un certain nombre de situations, j'essayais de faire en sorte qu'elles soient claires et qu'elles débouchent sur une information... Enfin sur un progrès quant à la pratique. Malheureusement, on n'a pas que des classes de ce niveau-là. En CAP, on est plus sur le thème de la situation problème. Ma part, déborde largement sur l'affectif. Le didactique cède sa place à l'affectif... Pour essayer de raccrocher ses élèves qui sont en rupture relative... Les raccrocher par le biais d'un discours plus affectif, plus personnalisé, plus proche d'eux... Plus pédagogique. Si tu	4. Il indique que les classes que nous avons observées sont très scolaires, presque idéal, ce qui me semble très optimiste. Ainsi, Jean ne rencontre pas de problème de type « pédagogique ».

veux, le samedi, j'ai pas besoin de faire de pédagogie.	
J18 : le repère, heu... C'est passé dans des conditions identiques d'un pourcentage de 40 % de réussite à un pourcentage de 60 %.	18. Tir au panier Guidage = % de réussite. Passer de 40 à 60%
J20 : il y a des gamins qui vont te dire : oui mais monsieur, quand on fait décrire une parabole à la balle... Etc. Etc. Ça, c'est un repère important.	20à22. Trajectoire = repère important. Mais non dévoilé en cours.
J39 : Heu... Oui... J'ai commencé à regarder le... Le... L'évolution... Premièrement, si il y avait une équipe qui dominait... Si les équipes étaient à peu près équilibrées... Ensuite, bon, j'ai essayé de regarder l'évolution du jeu à savoir si ils étaient groupés... Ce qu'on fait habituellement... Jeu groupé... Jeu déployé...Heu... Comment ça se passait globalement... Je suis pas sûr d'avoir...	39. Matches. Séance 1. Observation = est-ce qu'une équipe domine (mais sans intérêt a priori car les équipes changent sans cesse) = « comment ça se passe globalement »
J40 : à la troisième séance, j'ai commencé à regarder si il y avait des récupérations par exemple... Si on savait se rapprocher un peu plus du panier pour réussir le panier, si il s'était un peu plus efficaces au tir... Et là, maintenant, je commence à observer... Alors, maintenant, c'est plus facile à observer. Pourquoi, parce que depuis samedi, on a essayé de parler des postes. Des postes avec les rôles. Et là, en match, c'est une chose un peu plus facile à observer.	40. Match, Séance 3. Observation = distance de tir et nombre de récupération.
J53 : oui, oui mais heu... Passer de l'objectif aux subjectifs en sport collectif, passer du rationnel... En sport collectif, c'est pas un sport rationnel, c'est pas...une APS heu.	53. Les sports collectifs ne sont pas « rationnels ». Jean rend ici compte de ses difficultés à définir les savoirs en jeu et à évaluer leur acquisition.
J93 : au niveau du tir, c'est la réussite repère.	93. Tir Rejette le guidage technique. Repère = % de réussite.
J97 : Heu... Bah... J'ai pas trop regardé cette situation là... (rires).	97. Tir Dis ne pas avoir observé les élèves dans cette tâche.
J107 : Bah heu... C'est une... Ce que j'ai voulu... Évoquer... Le plus important pour moi, c'était de rompre avec le plaisir de marquer peu de loin... Au profit du plaisir de marquer beaucoup et proche. Pour moi, le contenu essentiel de mon Communication, de cette tâche là, c'était : les gars, c'est en réussissant... Rapprochez-vous... Et c'est déjà en partant de ça que vous allez réussir. C'est-à-dire que j'ai pas voulu focaliser sur l'analytique... Si je leur ai appris que plus proche, on est plus adroit et que en réussissant on marque... Bon, ça s'est résumé à ça... Et, si tu veux, ça avait une suite lors des matchs ou l'objectif, c'est de se rapprocher du panier pour marquer. Je moi, ce qu'il y avait à prendre, c'était : proche du panier du marque, loin du panier tu as moins de chance.	107 et 128. Tir Savoir en jeu = changement de représentation. Se rapprocher pour marquer plus plutôt que chercher l'exploit. Exclusion des savoirs techniques
J112 : il y a une réflexion sur la distance qui va se retrouver en cours de match.	112. Tir Attend que la « réflexion sur la distance de tir » se retrouve lors des matchs.
J131 : Heu... Essayez de mesurer la loi du surnombre... Essayez de repérer la loi du surnombre... Qui fait que quand on est un de plus ou de deux plus, normalement ça doit se terminer... Donc le savoir c'est l'observation du rapport entre l'attaque et la défense... Le problème c'est que j'ai pas eu les moyens de faire du trois contre deux donc, je faisais du deux contre deux...	131. 3c2 Enjeux = Essayez de mesurer la « loi du surnombre »... « Qui fait que quand on est un de plus ou de deux plus, normalement ça doit se terminer... » Donc le savoir c'est l'observation du rapport entre l'attaque et la défense ».
J135 : alors...heu... Il y a trois aspects. On est samedi matin, il y a l'aspect ludique. Moi, le basket pour les gosses, leurs représentations, c'est jouer. Il faut y répondre, on est obligé d'y répondre. Deuxièmement, le match... Au fur et à mesure des	135. Match Jean dit être « obligé » de répondre aux attentes « ludiques » des élèves, surtout un samedi matin.

<p>Episodes, des séances... Va nous donner par le biais des résultats individuels un classement. Ce classement... Il arrive que ce soit erroné... Mais ce classement va nous donner un ordonnancement dans la classe. À savoir, il y a les gosses avec qui il fait bon être parce que on s'aperçoit qu'il gagne souvent et puis, il y a des élèves, c'est le contraire. Donc, l'aspect ludique, l'aspect du classement et maintenant, j'ai la mise en place dans les matchs des notions qui sont intervenues tout récemment... Les notions de poste, de place et de rôle.</p>	<p>Les matchs permettent aussi de classer les élèves. Enfin, ils sont un temps d'apprentissage.</p>
<p>J136 : Heu... Oui. En gros... En grande partie à ça...</p>	<p>136. Matches Les 3 premières séances auraient eu pour principal objectif de classer les élèves. Jean minore les enjeux d'apprentissage.</p>
<p>J140 : Bah, au niveau des compétences des élèves, il s'agissait de mettre le doigt sur la désorganisation et le problème que pose l'organisation de l'équipe.</p>	<p>140. Match. Les 3 premières séances servaient aussi à « mettre le doigt sur la désorganisation et le problème que pose l'organisation de l'équipe ». Ici, savoirs très génériques.</p>
<p>J141 : là... C'est la mise en place... Si tu veux, c'est la première séance...</p>	<p>141. Matches Jean justifie sa non régulation par le fait que la première séance sert de « mise en place ».</p>
<p>J143 : il y avait un principe a adopté... C'était que quelle que soit l'équipe dans laquelle on était, on faisait avec. C'était de les faire rentrer dans un système d'équipe éphémère...</p>	<p>143- 144. Matches Séance 2. Enjeux = accepter les équipes éphémères. + mise en évidence d'un problème (lequel ?)</p>
<p>J145 : c'est un système que j'ai adopté à la suite... Alors, les équipes qui sont immuables... On a des problèmes d'absence déjà... Les équipes, on est obligé de les remodeler... Et puis, on a aussi un phénomène d'usure... Par expérience, j'ai noté qu'on avait peu d'évolution dans le classement des équipes...</p>	<p>145. Matches Jean a opté pour le système des équipes éphémères pour des raisons pratiques (problème des absences), pour des questions de motivation des élèves (« usure », peu d'évolution des classements, besoin de « zapper » (Q147)).</p>
<p>J150 : Heu... Je commence à mettre en place mon système d'évaluation... Le système d'évaluation met en rapport le volume de jeu et l'efficacité. « Si je veux la balle souvent, est-ce que il faut que je reste en ce niveau-là ou est-ce qu'il faut que je m'écarte un peu. Si je veux être efficace, qu'est-ce qu'il faut que je fasse avec la balle : que je ne la perde pas. Donc, que je passe à quelqu'un qui est démarqué, à quelqu'un qui n'est pas derrière l'adversaire et que je me rapproche du panier pour avoir une meilleure chance de marquer. Donc, mon système d'évaluation, si il est bien compris par les élèves, peut avoir une influence dans ce sens-là.</p>	<p>150 et suivantes Evaluation = volume de jeu et efficacité (données chiffrées). Cela doit organiser les progrès des élèves. Impossibilité d'aborder des savoirs en rapport avec choix décisionnels et leurs déterminants.</p>
<p>J158 : c'est-à-dire que en basket, les chiffres me permettent de raccrocher... heu... Un aspect plus rigoureux des choses... Plus précis des choses... Plus...</p>	<p>158 Les données chiffrées lui permettent de se raccrocher à quelque chose.</p>
<p>J160 : Ça n'a donne pas le niveau de compétence de l'élève mais il assure l'ordonnancement de tes élèves c'est-à-dire...</p>	<p>160. En réalité, les données chiffrées lui permettent avant tout de « classer les élèves », et ainsi de les noter, ou de maintenir leur motivation ?</p>
<p>J172 : (rires)... houai houai... Je vais te dire. Premièrement, j'ai... Un temps de pratique qui m'indique ce que je vais voir. Je sais à quoi m'attendre... Il y a très longtemps que je pratique. Je sais à peu près... Et puis, il y a le côté : Ça me fait un peu... Ça me lasse un peu de passer mon temps à regarder.</p>	<p>172. Pourquoi il ne régule pas ? Il sait ce qu'il va voir. Ça le lasse.</p>
<p>J176 : Oui. Mais là, c'est un peu arbitraire. Quand tu es sur un terrain, tu t'occupes de deux équipes... Bon, c'est arbitraire... Pourquoi tu t'occupes de ces deux là alors que ici, ça mériterait</p>	<p>176. Pourquoi il ne régule pas ? Parce que c'est arbitraire de réguler certains et pas d'autres</p>

autant.	
J177 : Oui... Mais je préfère rassembler ma classe et... Lors parler des modalités générales, globales...	177. Pourquoi il ne régule pas ? Préfère rassembler la classe et aborder les modalités « générales ».
J179 : non. Ça c'est mon... Houai... C'est vrai que je les regarde pas assez par ce que j'ai trop l'habitude de les regarder et que la plupart du temps je sais pas quoi leur dire.	179. Pourquoi il ne régule pas ? Il ne sait pas quoi leur dire. Pb professionnel. En a-t-il envie ?
J181 : pff... ha ba oui, oui oui.... Ça fait partie de mes intentions de ne pas « tchatcher » trop... De ne pas les téléguidé, tu vois... Ne pas sombrer dans le téléguidage c'est-à-dire, tu es à côté et tu dis aux élèves ce qu'il faut faire. Moi, j'ai été comme ça, j'ai eu ma période comme ça, d'ailleurs, c'était une période où c'était la mode... L'entraîneur... « Mets toi là, place-toi là, avance etc... ». Et puis, c'est vrai que maintenant, je donne plus de consignes.	181. Pourquoi il ne régule pas ? -Volonté de ne pas trop « tchatcher ». -Guidage = téléguidage. -A évolué dans sa pratique.
J182 : si je me suis trouvé en échec, c'est que ça ne servait à rien... Ça se rejoint un petit peu... C'est sûr... J'ai eu l'impression de laisser les élèves et j'ai eu l'impression que ça me déconnectait des élèves, de leur réflexion propre. Après tout, j'ai trouvé une relative cohérence entre mon système et la réflexion que devait s'approprier les élèves... Je ne trouvent pas trop d'incohérence dans ce système par rapport à un système qui se consisterait à les guider... Et puis, tout est critiquable... Des fois, tu dis quelque chose et ça ne correspond pas du tout à la conception de l'élève, à l'analyse que ce fait l'élève de son positionnement, de son déplacement etc... Mon impression n'est peut-être pas partagée par l'élève, il a sa façon de voir... Il a sa logique. Si je le téléguide, c'est arbitraire.	182. Guidage technique : lassait les élèves. Guidage technique = arbitraire.
J184 : A ce moment-là, si je devais intervenir... Il faudrait que je le fasse en relation... « Tu viens de louper et la balle. Pourquoi ? ». Et ça, je le fais... Je l'ai pas fait le samedi par ce que... Le samedi, il y a quelque chose de particulier, c'est que j'ai quatre heures de cours et quatre heures, c'est beaucoup pour moi. Quatre heures de cours, il y a une notion d'angoisse, de souci, de souci de me préserver jusqu'à midi etc... Donc, j'essaie de m'économiser un petit peu. Ça aussi ça compte... Mais heu... Ça m'arrive aussi d'intervenir.	. Pourquoi il ne régule pas ? Se préserver physiquement. Peur de la fatigue.
J196 : c'est l'intérêt de se voir... C'est un peu de l'analyse de pratique... C'est vrai que quand j'étais conseillé pédagogique, si j'avais eu à aider un étudiant qui soit pareil, j'aurais fait l'impasse... Bon, je suis pas tout le temps comme ça... Par ce que l'athlétisme ne n'autorise pas, par ce que la gym ne l'autorise pas, par ce que le judo ou autre chose ne l'autorise pas.	196, 199, 200. D'autres PPSA, comme l'athlétisme (dont il se dit plus spécialiste) nécessiterait un guidage technique plus poussé.
J201 : parce que... Je suis de formation athlétique et puis j'ai peut-être plus de certitude... Je vois beaucoup plus de chose... En tennis de table..... Je sais pas, il y a un côté dérisoire parce que... Bon, le gosse, quand on le corrige en situation... heu, si il fait ça c'est qu'il a ses raisons... Donc heu...	201. Problème à saisir les savoirs en jeu dans les activités duelles. (mais quand il enseigne le tir au basket, il n'est pas dans les savoirs stratégiques...).

6.6. FICHES ENSEIGNANT

6.6.1. Fiches tir au panier.

Séance 1, Tâche 1 (8 minutes)	
Description	<p>Premier temps : tir à l'arrêt. Les élèves choisissent une distance de tir et s'éloignent petit à petit en fonction du pourcentage de réussite sur dix essais.</p> <p>Deuxième temps : Jeu du 21. Par groupes de trois, le but est d'atteindre le premier 21 points. Le premier tireur dispose de trois essais pour marquer. Il choisit un lieu de tir. Le fait de marquer lors du premier essai rapporte 3 points. En cas d'échec, un deuxième essai réussi rapporte deux points. En cas de nouvel échec, un panier réussi rapporte un point. Au bout de trois échecs consécutifs, aucun point n'est marqué et l'élève suivant tente sa chance.</p>
Fiche enseignant	<p>Tir à l'arrêt. Objectif : <i>Connaitre ses compétences en adresse pour les développer.</i> Contenus d'enseignement : <i>Comprendre et construire une mesure relationnelle des ses résultats ; Progresser en intégrant des éléments supplémentaires (forme de trajectoire, panneau etc...).</i></p> <p>Jeu du 21. Objectif : <i>Comparer son niveau d'adresse dans un groupe constitué. Se donner des chances de progresser.</i> Contenus d'enseignement : <i>Mettre en œuvre son adresse ; Etre capable de donner trois conditions pour être adroit ; Cultiver son adresse par la réflexion.</i></p>
Séance 2, Tâche 1 (8 minutes)	
Description	Idem Séance 1
Fiche enseignant	Idem Séance 1.
Séance 3, Tâche 1 (15 minutes)	
Description	Idem S1 et S2 avec une variable « tir en course »
Fiche enseignant	Idem Séance 1.

6.6.2. Fiches séquences de match.

Séance 1, Tâche 3 (45 minutes)	
Description	<p>Cinq équipes de cinq joueurs sont constituées. Les équipes se rencontrent lors d'un tournoi sur deux terrains. Les matchs durent en général huit minutes. Les terrains font environ 20 mètres de long et sont très peu larges (8 mètres environ). L'équipe ne jouant pas fournit deux arbitres sur chaque terrain. Une table est placée entre les deux terrains. Elle accueille les fiches de résultats et est un lieu de rassemblement après chaque rencontre.</p>
Fiche enseignant	<p>Objectifs : <i>s'organiser pour gagner avec une équipe éphémère non choisie. Réagir par rapport aux données du moment. Faire avec ce qu'on a.</i></p> <p>Contenus d'enseignement : <i>accepter son environnement ; Organiser rapidement un collectif ; Jouer et s'engager le mieux possible dans son équipe ce qui permet</i></p>

	<i>de mieux nous classer ; Apprendre à arbitrer et à diriger un match.</i>
Séance 2, Tâche 3 (50 minutes)	
Description	Idem séance 1
Fiche enseignant	Idem séance 1.
Séance 3, Tâche 3 (50 minutes)	
Description	Idem séance 1
Fiche enseignant	Idem séance 1.