Le rôle de l'observation des pairs au cours de séances d'éducation physique et sportive

Serge Le Bihan

▶ **To cite this version:**

Serge Le Bihan. Le rôle de l'observation des pairs au cours de séances d'éducation physique et sportive. Education. Université de Bordeaux, 2014. Français. NNT : 2014BORD0138 . tel-01153710

HAL Id: tel-01153710
https://theses.hal.science/tel-01153710

Submitted on 20 May 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

université de BORDEAUX

THÈSE PRÉSENTÉE

POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR DE

L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SP2 : SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE

SPÉCIALITÉ : SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Par Serge Le Bihan

« Le rôle de l'observation des pairs au cours de séances d'éducation physique et sportive »

Sous la direction du Professeur Alain Baudrit

Soutenue le 13 octobre 2014

Membres du jury :

M. Alain MARCHIVE, Professeur des Universités, Université de Bordeaux (Président du jury).
Mme. Lucie MOTTIER LOPEZ, Professeur associée, Université de Genève (Rapporteur).
M. Jacques SAURY, Professeur des Universités, Université de Nantes (Rapporteur).
M. Alain BAUDRIT, Professeur des Universités, Université de Bordeaux (Directeur de thèse).

Résumé et mots-clés

Une des spécificités des apprentissages dans le domaine des pratiques corporelles est leur visibilité. Les comportements des élèves sont visibles et observables par tous les « consociés » (Schütz, 2008). L'objet de notre travail de recherche est d'étudier cette activité d'observation des élèves entre eux pendant les séances d'éducation physique et sportive. Nous supposons que cette expérience vicariante (Bandura, 1980, 2003) intervient dans le processus de co-régulation des apprentissages (Allal, 2007) des élèves. Les organisations matérielles et sociales et les activités physiques enseignées constituent le « donné » de l'enseignant (Béguin & Clot, 2004), l'environnement « imposé » (Carré, 2004) à travers les situations d'apprentissage. Ils placent les élèves dans une certaine objectivité de l'environnement se traduisant par une prégnance exercée sur les apprenants. Ce créé, à la fois collectif et individuel, est la source d'un savoir partagé (Bruner, 2008), d'un référentiel commun (Wenger, 2008) par la négociation (Gearing, 1984). Il constitue une transmission cachée. Cette activité recouvre les apprentissages moteurs, les comportements sociaux et le degré d'engagement des élèves dans les tâches. Les recueils ethnographiques sous la forme de vidéos et d'entretiens d'auto-confrontation mettent en évidence des fonctions d'acquisition/instrumentale, des fonctions relationnelles/de communication et des fonctions motivationnelles de cette expérience vicariante. Mais l'âge des élèves et les types d'activités physiques (jeu et sports collectifs/activités de sauts) influencent les effets de ces trois fonctions.

Mots-clés : éducation physique, observation, interaction, activité, représentation.

« The role of the observation of the peers during physical education lessons »

One of the special features of the learning process in the field of physical practises is its visibility. The pupil's behaviors are visible and observable by everyone involved. The aim of our research is to study this observational activity in the students amongst themselves, during the physical education lesson. We suppose that this vicarious experience (Bandura, 1980, 2003) plays a role in the co-regulatory process of the pupil's learning (Allal, 2007). The material and social structures and the physical activities taught represent «the given» from the teacher (Béguin & Clot, 2004), the environment «imposed» (Carré, 2004) throughout the learning situations. It puts the children in a certain environmental objectivity. The « creation » which is both collective and individual, is the source of a shared knowledge (Bruner, 2008), a share repertoire (Wenger, 2008) through the negotiation. It establishes hidden transmission. This activity integrates motor learnings, social behaviors, and the students' level of involvment in the tasks. Ethnographic data collections, in the form of video and self-analysis interviews highlight the functions of acquisition, communication and motivation in this vicarious experience. But the age of the pupils and the types of physical activities (team game and sport/jumping activities) influences the effects of these three functions.

Key-words : physical education, observation, interaction, activity, representation.

Laboratoire Cultures, Education, Sociétés – EA 4140
Université Bordeaux Segalen 3 ter place de la victoire 33076 Bordeaux cedex

Mes remerciements

A Valérie, ma femme, Zoé et Juliette, mes deux filles, pour leur patience durant ces années où ce travail a occupé mes temps de loisirs au détriment de moments passés avec elles. Elles m'ont soutenu lors des phases de doutes et de découragement.
Je leur dédie cette aventure de recherche.

A Catherine, Olivier, Marc, Yannick et David, les collègues qui m'ont ouvert les portes de leurs classes avec mes caméras intrusives.

Et puis Emma, Noé, Corentin, Jason, Noémie, Ange, Philippine… et tous les autres élèves ayant accepté d'accueillir cet étranger dans leurs histoires d'apprentissage.

Mes remerciements à Alain Baudrit qui m'a accompagné dans un travail qui aura duré six années, du master au doctorat. J'ai apprécié la qualité de son écoute, sa capacité à accueillir une intention, une idée pour les transformer en recherche à part entière. Ce fut un vrai plaisir de partager ces moments avec lui.

Enfin à Valérie, pour sa relecture attentive.

Sommaire

Sommaire 5

Introduction générale 10

- PARTIE 1 -
Revue de questions et partie théorique

Introduction..... 17

Chapitre 1 : Piaget, l'épistémologue génétique 19

Chapitre 2 : Le courant phénoménologique : un autre regard 25
2.1. La subjectivité des sujets 25
2.2. La subjectivité dans le monde et du « monde » 27
2.3. L'intersubjectivité dans le monde-de-la-vie quotidienne..... 32

Chapitre 3 : Une sociologie du monde de la vie quotidienne...... 37
3.1. L'ordre de l'interaction..... 37
3.2. Des méthodes pour interagir ? 44
3.3. L'activité du collectif 48

Chapitre 4 : Voir les autres..... 50
4.1. L'agentivité 51
4.2. Le modelage des autres 53
4.3. Le caractère public de l'activité des élèves..... 60
4.4. Socio-constructiviste ? 63

Chapitre 5 : La tutelle, le modelage, l'imitation 67

5.1. La tutelle, l'étayage de Bruner et l'égocentrisme enfantin 67
5.2. L'imitation : une méthode pour apprendre 73

Chapitre 6 : Les représentations 77
6.1. La perspective génétique de la représentation du monde 77
6.2. Les représentations mentales en psychologie cognitive 80
6.3. Représentation - enaction - action située – approche écologique..... 85
6.4. Les modes de représentations - Bruner – Des Savoirs ou des savoir-agir – Parlebas... 91
6.5. Quelles représentations dans le domaine de la compétence sociale et des savoir-faire sociaux ?..... 97
6.6. Représentations et motivations 99
6.7. Conclusion..... 100

Chapitre 7 : L'observation, représentation, guidage dans le domaine des apprentissages moteurs 101
7.1. Le rôle des représentations..... 101

7.2. Pourquoi ce scepticisme ? …..... 104
7.3. Les images mentales..... 105
7.4. Quels usages pour les apprentissages ?..... 108
7.4.1. Perspective développementale..... 109
7.4.2. « Interactions sociales et habiletés motrices » et observation (Lafont, 2012)..... 112
7.5. Conclusion..... 119

Chapitre 8 Synthèse de la première partie..... 121

- PARTIE 2 -
Analyse critique et pragmatique ou l'élaboration d'un cadre d'analyse

Introduction..... 126

Chapitre 9 Le contexte, l'environnement d'une séance d'EPS : le donné de l'enseignant..... 129
9.1. Organisation matérielle et artefact..... 129
9.2. Organisation sociale..... 135
9.2.1. Gagner du temps..... 135
9.2.2. Contrôler la classe..... 136
9.2.3. Des rôles sociaux..... 138
9.3. Des consignes..... 146
9.3.1. Les médias utilisés..... 146
9.3.2. Interprétation et contenu..... 149
9.4. Les activités physiques comme environnement..... 150
9.4.1. « Les classifications des activités considérées en tant que moyens de l'éducation » (Hébrard, 1986, p. 62) et les programmes..... 151
9.4.2. Les activités choisies pour la recherche..... 157
9.4.2.1. Le jeu collecif et le sport collectif de hand-ball..... 158
9.4.2.2. Les sauts..... 162
9.5. Conclusion 167

Chapitre 10 L'activité des élèves : le créé des élèves..... 169
Introduction..... 169
10.1. L'activité d'apprentissage..... 172
10.1.1. Productive et constructive..... 172
10.1.2. Visible et invisible..... 174
10.1.3. Intentionnelle « et » incidente..... 176
10.1.4. Planifiée ou réactive..... 178
10.1.5. Individuelle ou collective..... 181
10.1.6. Sociale et culturelle..... 183
10.1.7. Conclusion..... 185
10.2. Les instruments de compréhension mutuelle : entre représentation et typicalité..... 186
10.2.1. Des représentations troubles..... 186
10.2.2. La prise de conscience..... 189
10.2.3. Conclusion..... 191
10.3. L'activité d'observation/imitation des élèves..... 191
10.3.1. De l'autorégulation à la co-régulation..... 191

10.3.2. L'observation des autres : entre prégance et enquête..... 194
10.3.3. Des traces de l'activité d'observation/imitation : que disent-ils de ce qu'ils font, voient et regardent ? …..... 197
10.3.4. Les trois fonctions de l'activité d'observation/imitation des autres..... 198

Chapire 11 Conclusion et présentation d'une modélisation..... 203

- PARTIE 3 -
Les contributions empiriques

Introduction..... 206

Chapitre 12 Méthodologie..... 207
12.1. La classe + 1 (Le chercheur) : le choix du terrain..... 207
12.1.1. Les enseignants..... 207
12.1.2. Les pratiques..... 209
12.1.3. Les élèves..... 211
12.1.4. Conclusion..... 213
12.2. Le recueil de données : des images et des mots..... 213
12.2.1. Une méthodologie au service de la recherche..... 213
12.2.2. Des images..... 215
12.2.3. Des mots..... 226
12.3. Le traitement des données : voir et écouter..... 230
12.3.1. Voir et écouter le collectif..... 230
12.3.2. Voir et écouter l'individuel..... 240
12.4. Entre écriture ethnographique et analyse anthropologique..... 243
12.5. Conclusion..... 245

Chapitre 13 Les activités de jeu et de sport collectifs..... 247
13.1. Le jeu collectif pour la classe de grande section de maternelle..... 247
13.1.1. Description du terrain..... 247
13.1.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs.... 249
13.1.3. La fonction relationnelle et de communication 280
13.1.4. La fonction motivationnelle..... 286
13.1.5. Synthèse générale pour la classe maternelle..... 288

13.2. L'activité de hand-ball pour la classe de CM2..... 290
13.2.1. Description du terrain..... 290
13.2.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs.... 293
13.2.3. La fonction relationnelle et de communication..... 327
13.2.4. La fonction motivationnelle..... 343
13.2.5. Synthèse générale de la séquence de CM2 en hand-ball..... 350

13.3. L'activité de hand-ball pour la classe de 4ème …..... 352
13.3.1. Description du terrain..... 352
13.3.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs.... 357
13.3.3. La fonction relationnelle et de communication..... 396
13.3.4. La fonction motivationnelle..... 417
13.3.5. Synthèse générale de la séquence de 4ème en hand-ball..... 419

13.4. Synthèse générale du jeu et du sport collectifs..... 421

Chapitre 14 Les activités de sauts..... 425
14.1. L'activité de sauts pour la classe de moyenne/grande sections de maternelle..... 425
14.1.1. Description du terrain..... 425
14.1.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs. 427
14.1.3. La fonction relationnelle et de communication..... 462
14.1.4. La fonction motivationnelle..... 479
14.1.5. Synthèse générale de la séquence de MS/GS des activités de sauts..... 487

14.2. L'activité de saut en longueur pour la classe de CM2..... 489
14.2.1. Description du terrain..... 489
14.2.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs. 492
14.2.3. La fonction relationnelle et de communication..... 526
14.2.4. La fonction motivationnelle..... 557
14.2.5. Synthèse générale de la séquence de CM2 en saut en longueur..... 558

14.3. L'activité de multi-bonds pour la classe de 5ème..... 560
14.3.1. Description du terrain..... 560
14.3.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs. 562
14.3.3. La fonction relationnelle et de communication..... 583
14.3.4. La fonction motivationnelle..... 603
14.3.5 Synthèse générale de la séquence de saut multi-bonds de la classe de 5ème 607
14.4. Synthèse générale des activités de sauts..... 608

Chapitre 15 Analyse comparative des deux activités physiques..... 612
15.1. Le jeu collectif et les activités de sauts à l'école maternelle..... 612
15.1.1. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs. 612
15.1.2. La fonction relationnelle et de communication..... 615
15.1.3. La fonction motivationnelle..... 616
15.1.4. Conclusion..... 618

15.2. Le hand-ball et le saut en longueur en cours élémentaire 2ème année..... 619
15.2.1. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs. 619
15.2.2. La fonction relationnelle et de communication..... 621
15.2.3. La fonction motivationnelle..... 623
15.2.4. Conclusion..... 625

15.3. Le hand-ball et le multi-bonds pour les collégiens..... 625
15.3.1. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs. 625
15.3.2. La fonction relationnelle et de communication..... 627
15.3.3. La fonction motivationnelle..... 628
15.3.4. Conclusion..... 630

15.4. Conclusion de l'analyse comparative..... 631

Chapitre 16 Analyse des résultats et discussion..... 633
16.1. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs..... 633

16.2. La fonction relationnelle et de communication..... 638
16.3. La fonction motivationnelle..... 644
16.4. Le modèle..... 645

Conclusion générale..... 649
1. Méthodologie..... 649
2. Quel référentiel commun (Wenger, 2008), quel savoir partagé (Bruner, 2008) ? 650

Références bibliographiques..... 653
Liste des tableaux..... 674
Liste des schémas...... 675
Table des matières..... 677
Annexes : volume 2 de la thèse

Introduction générale

« En matière de lieux d'équipement, d'équipements fixes et de matériel pédagogique, l'EPS est […] dans une situation différente de celle des autres disciplines. » (IGEN, 2012, p. 29)

L'espace classe pour l'éducation physique et sportive est divers.

A l'école maternelle, les enseignants et les personnels d'inspection dénomment cet espace, « salle de motricité » traduisant l'influence de la psychomotricité au sein de l'école maternelle. Foucteau et Personne (1992, p. 180) rappelaient que « Elle (la psychomotricité) reste un outil fondamental en maternelle mais sous un autre vocable puisqu'elle a longtemps été appelée « éducation motrice ». ». Même si les programmes ont considérablement évolué et que l'on constate une certaine similitude d'écriture avec ceux de l'école élémentaire, du collège et du lycée, il subsiste des marques de cette histoire. Les propositions faites par Le Boulch (1971, 1984) d'une éducation physique de base, objectif de la psychocinétique, ont davantage attiré les enseignants de l'école maternelle que ceux de l'école élémentaire avec des programmes plus structurés influencés par le patrimoine des jeux « traditionnels » et par les activités sportives. La « salle de motricité » est en général dans les locaux de l'école maternelle et donne lieu à une programmation d'utilisation entre les différentes classes. Sa surface est variable et n'est pas comparable avec celle d'un gymnase, et enfin, dans son apparence architecturale, elle reste une pièce de l'école.

Pour l'école élémentaire, le rapport de l'Inspection Générale (2012) précise que les lieux de pratiques sont divers en fonction des possibilités offertes par les collectivités territoriales (municipalités, communautés de communes). Il reste que de nombreuses activités physiques et sportives sont enseignées au sein même de l'école. Ce rapport s'appuie sur un document récent de la DGESCO (2012) qui donne des recommandations sur les conditions matérielles pour la pratique de l'EPS. Il est précisé que les activités à visée artistique, esthétique et expressive ne demandent pas d'équipements importants et que les jeux collectifs, de raquettes, d'opposition et certaines pratiques athlétiques pouvaient se dérouler dans les cours et les préaux. C'est effectivement la réalité de bon nombre d'écoles élémentaires. Les cours sont parfois aménagées avec des terrains de sports collectifs (basket-ball, hand-ball) ou des couloirs de course. Cet aménagement sous la forme de traçage correspond à la demande institutionnelle des programmes.

Cela n'empêche pas l'accès à des salles spécialisées mais comme l'indique le rapport, la

priorité est accordée à l'enseignement secondaire, à l'exception des piscines pour les activités aquatiques, recommandées par la circulaire (2011) pour le cycle 2.[1]. La standardisation sportive des espaces est totale lorsque l'on aborde l'enseignement de l'EPS dans le second degré. La référence culturelle est très présente dans l'histoire de l'EPS en France. « Cette sportivisation de l'Education Physique n'est pas un coup de force mais correspond, en partie, à une évolution générale de la société et à la convergence d'attentes et de demandes différentes. » (Barbazanges, Guillot & René, 1992, p. 86). Malgré des courants alternatifs, Le Boulch (1971, 1977), Brohm (1976), l'espace de la classe d'éducation physique correspond aux normes sportives. On constate même le développement de stratégie de domestication des espaces des activités physiques de « pleine nature » avec, par exemple, les murs d'escalade. Cette évolution répond à plusieurs demandes différentes, celle du spectacle sportif (Morne & Barreau, 1984), celle de l'accès aux loisirs de proximité et enfin, la possibilité d'intégrer cette activité physique et sportive dans un cadre scolaire avec des contraintes temporelles (séance de une ou deux heures) et des contraintes de sécurité au sein d'un groupe classe (de 25 élèves en collège à 35 élèves en lycée).

L'empreinte sportive de l'espace classe est de plus en plus marquée de l'école maternelle à l'enseignement secondaire avec la nécessité d'espaces spécifiques (piscines, murs d'escalade, espace nautique…).

Mais cet espace s'aménage et se déménage.

Si l'EPS n'est pas la seule discipline d'enseignement qui a recours à des espaces spécialisés (technologie au collège, enseignement professionnel, sciences expérimentales…), elle est la seule qui, quotidiennement, utilise des objets de tailles différentes qui vont « remplir l'espace».

« La découverte d'un milieu, d'un matériel, d'un type d'activité se poursuit au cours de la phase dite exploratoire. C'est le moment où l'enfant agit sans consigne, où il explore, tâtonne, imite ou s'oppose, progresse à son propre rythme dans des activités multiples, variées, foisonnantes, changeantes. » (Questions à l'essai sur l'éducation physique à l'école maternelle, 1990, p. 13)

L'aménagement de l'espace avec des matériels divers est valorisé dans cet ouvrage. Cela repose sur le principe de l'apprentissage « auto-adaptatif » (Ripoll, 1985) au milieu qui permet à l'enfant de « s'auto-structurer » sur le plan psycho-moteur (Questions à l'essai sur

[1] L'enseignement primaire est divisé en trois cycles : cycle 1, petite, moyenne et grande section de maternelle, cycle 2, grande section de maternelle, cours préparatoire, cours élémentaire 1ère année, cycle 3, cours élémentaire 2ème année, cours moyen 1ère année, cours moyen 2ème année

l'éducation physique à l'école maternelle, 1990, p.13). On trouve souvent dans les « salles de motricité » des « structures à grimper » ou des espaliers qui sont utilisés pour élaborer des séances d'éducation physique. « Il est courant dans la pratique pédagogique des enseignants de maternelle de les entendre dire : « demain, je leur fais faire un parcours. » ». Garcia et Quévreux (1999, p. 29) posent la question de cet objet d'enseignement appelé « parcours ». Elles montrent que pour soi-disant préserver « l'aventure motrice » (Azémar, 1975), le matériel disposé dans la « salle de motricité » a souvent enseigné à la place des enseignants. Mais il est vrai que certaines des propositions des programmes de 1995 laissent une large initiative aux enseignants :

- Action globale à base de locomotion ; exercice des capacités motrices dans des situations nombreuses et diverses, incluant la rencontre et l'utilisation d'obstacles matériels : marcher, courir, sauter, grimper, lancer, ramper, glisser, tirer, pousser, manipuler, se tenir en équilibre, se suspendre, évoluer dans l'eau, sur la glace ou la neige...
- Adaptation des conduites motrices, en vue de l'efficacité et de la précision du geste, ajustement global des actions en fonction des trajectoires d'objets en mouvement…
- Exploration sensorielle, utilisation et appropriation des objets (chaises, tables, bancs...), des accessoires (balles, ballons, cerceaux, cordes...) et des matériels (chariots, tricycles, vélos, patins...). (*Ibid*, 1995)

Les années 2000 ont vu une évolution importante d'une réflexion sur le plan didactique pour concevoir des contenus d'enseignement prenant en compte à la fois la spécificité des structures motrices fondamentales, des structures ludiques fondamentales et des activités physiques sociales de référence (Delga, 2002, p. 21). Les programmes de 2002 ont accéléré le processus en demandant aux enseignants de mettre en œuvre quatre compétences spécifiques : « réaliser une action que l'on peut mesurer, adapter ses déplacements à différents types d'environnement, coopérer et s'opposer individuellement et collectivement, réaliser des actions à visée artistique, esthétique, ou expressive. »

Lorsque l'on aborde l'école élémentaire, la rupture est forte. Les objets utilisés sont ceux que l'on retrouve dans les séances d'EPS au collège. Les différences sont minimes. Durand (2002) consacre un chapitre de son ouvrage aux « objets dans la leçon ». Il réalise un inventaire à la « Prévert ». Il précise que ce matériel est parfois détourné de son usage initial. Durand (2002) présente le cas d'une enseignante qui utilise un élastique de saut en hauteur pour qu'il soit touché par la tête des élèves dans une activité de saut en longueur. Ils ont

plusieurs fonctions pour l'auteur. Il délimite l'espace de la séance d'EPS souvent vaste, (cour d'école, gymnase, stade…) matérialisant des lieux d'apprentissage (ateliers), organisant les déplacements des élèves et leurs actions motrices (zones à sauter, cibles à toucher…). Ces objets sont porteurs d'informations et constituent pour les élèves des consignes (zone interdite) évitant aux enseignants d'avoir à répéter sans cesse les mêmes éléments aux élèves. Enfin, les objets « affordent[2] » (Durand, 2002, p. 60). Ainsi « Un ballon est « un artefact pour être lancé » ou « pour être impulsé » » (*Ibid,* p. 60). Cette notion introduite par Gibson (1986) traduit les propriétés pertinentes et signifiantes de l'environnement pour une personne. Dans le cas de l'EPS, on peut parler de caractéristiques motrices et culturelles. Nous développerons ce point dans la suite de notre travail.

Cet environnement que l'on qualifiera de matériel des séances d'éducation physique évolue de l'école maternelle à l'enseignement du second degré mais il possède des caractéristiques particulières au regard de la majorité des disciplines d'enseignement.

C'est une permanence historique de la gymnastique, puis de l'éducation physique et sportive, que d'avoir des espaces de pratiques spécifiques et peuplés d'objets variés. Dans leur ouvrage de l'histoire de l'EPS, Zoro (2002) consacre dix neuf pages aux installations et au matériel montrant l'importance de cet environnement pour les activités physiques des pratiquants.

Après avoir présenté succinctement le décor de la pièce de théâtre des séances d'EPS (Goffman, 1974), nous allons nous intéresser à ce qui unit les acteurs.

> « La vie sociale est un théâtre, mais un théâtre particulièrement dangereux. A ne pas marquer la déférence qu'exige son rôle, à se tenir mal, à trop se détacher des autres comédiens, l'acteur, ici, court de grands risques. […] Il arrive ainsi que la pièce prenne l'allure d'un drame plein de fatalité et d'action, ou l'acteur - acrobate-sportif, flambeur ou criminel – se doit et nous doit de travailler sans filet. » (Goffman, 1974, 4ème de couverture)

Cette citation de Goffman met l'accent sur la composante sociale de cet environnement des séances d'EPS. Le metteur en scène qu'est l'enseignant a « planté » le décor et écrit son scénario. Mais les acteurs, dont il fait partie, vont-ils accepter les rôles qui leur sont dévolus ? La pièce s'écrit dans le flux de l'action collective « se faisant » et ces scènes de la vie

[2] Néologisme issu de l'anglais créé par Gibson (1958, 1977) pour rendre compte des liens étroits entre perception et action motrice, entre les possibilités d'action offertes par l'environnement et les possibilités d'une personne.

quotidienne sont traitées par les personnes comme des « faits naturels de la vie » (Garfinkel, 2009, p. 97). Il s'agit de « rendre visibles des scènes banales » (*Ibid*, p. 99), ces « rites de l'interaction » (Goffman, 1974). Les interactions entre les acteurs, l'enseignant, les élèves, font partie intégrante des apprentissages durant les séances d'EPS avec un aspect particulier qui fait l'objet de ce travail de recherche : leur visibilité.

> « […]: le caractère mutuellement manifeste ou visible des comportements, des communications et des performances des élèves. Cette caractéristique tient qu'en EPS, apprendre suppose nécessairement de s'exposer corporellement, et toute performance est d'emblée publique.» (Huet & Saury, 2010, p. 107).

Cette visibilité de «l'apprendre » invite à se pencher sur cette interaction singulière des élèves entre eux, l'observation des autres. Notre approche ethnographique nous demande de considérer les séances d'EPS comme des moments sociaux singuliers. Le regard du chercheur se portera sur que ce que Schütz (2010) nomme le domaine de l'expérience sociale directe, c'est-à-dire le « monde de-la-vie sociale se trouvant à notre portée ». Il précise que cela implique une coexistence temporelle et spatiale : « Cela signifie que le corps de mon semblable se trouve à ma portée, et vice versa. » (*Ibid*, p. 117)

Cette présence corporelle revêt une importance particulière dans un contexte institutionnel (Houssaye, 1993) qui oblige les élèves à des productions motrices.

Dans ce contexte visuel et changeant que constitue une séance d'EPS, la transmission culturelle (Gearing, 1984) n'est pas complètement contrôlée par l'enseignant à travers les contenus d'enseignement qu'il propose aux élèves. Il existe une marge qui se construit dans les interactions des élèves pendant les séances sous la forme de transaction (Bruner, 2008). Pourquoi ?

En référence aux théories situées de l'action (Suchman, 1990) et de l'apprentissage (Lave, 1989), l'environnement d'une séance d'EPS peut s'envisager selon deux approches différentes. La première est « l'arena, » pensée par l'enseignant, elle constitue un « donné » aux élèves (Béguin & Clot, 2004). Elle se traduit par une forme d'organisation spatiale et matérielle définie par des espaces aménagés et des objets spécifiques (Durand, 2002) support d'apprentissage. Des organisations sociales sont aussi imposées aux élèves avec la volonté de préserver leur temps de pratiques et parfois aussi d'apporter des aides aux apprentissages des apprenants entre eux.

Ce donné constitue l'« arena » (Lave, 1989), « dimensions données » (Mottier Lopez,

2007), cette part objective de l'environnement d'une séance d'EPS. Les activités physiques et sportives proposées aux élèves orientent les situations d'apprentissage qui sont une partie importante de cette « arena ». Ces dimensions données par l'action de conceptions de l'enseignant sont transformées par l'activité interprétative de chaque élève en « setting ». Si l'« arena » constitue la face objective de l'environnement, le setting en constitue la face plus subjective construite par les élèves au fil de leurs activités. Ce créé des élèves (Béguin & Clot, 2004) a une particularité dans le domaine de l'EPS et des pratiques corporelles en général : Il est visible des autres.

Cette visibilité des apprentissages des autres entraîne une expérience vicariante (Bandura, 1980, 2003) des élèves pendant le déroulement des séances d'EPS. Les travaux de Bandura concernant l'observation vicariante ont donné lieu à des utilisations pédagogiques comme l'imitation modélisation interactive (Winnykamen, 1990) en demandant aux sujets de mobiliser leurs processus attentionnels sur des conduites motrices effectuées par d'autres. Elle met en évidence l'importance des processus vicariants pour apprendre. Bandura dans son approche sociocognitive met au centre de ses préoccupations la symbolisation humaine avec les instruments des représentations et de prise de conscience. Il défend l'idée que l'expérience active et l'expérience vicariante sont deux contributions à l'élaboration des apprentissages.

Bruner (2008, p. 204) partage cette conception en soulignant la capacité de symbolisation des personnes « […] de nous *représenter* le monde dans notre esprit (bourré de significations) […] ». Il complète avec l'aspect *transactionnel*, défini comme « […] une sensibilité à la manière dont le monde est représenté dans l'esprit d'autrui. » (*Ibid*, p. 204)

Il semble que l'environnement « mouvementé », au sens premier du terme, des séances d'EPS exerce une prégnance visuelle sur les élèves. Cette prégnance se présente sous la forme d'un flux continue d'informations composées des productions motrices et sociales des élèves. Elle représente une interaction singulière entre les élèves.

Quelles sont les types d'informations visuelles retenues par les élèves ?

Quelles sont leurs fonctions ?

Existe-t-il toujours une intentionnalité de cette observation ?

Cette observation singulière pourrait intervenir dans les processus de co-régulations des apprentissages des élèves (Allal, 2007) et représente une « transmission cachée » pour faire résonnance aux travaux de Perrenoud à propos du curriculum (1993). En effet, l'expérience vicariante des productions motrices et des comportements sociaux des élèves contribue à l'émergence de représentations collectives communes. Ce partage contribue à l'établissement d'une intersubjectivité entre les élèves (Rijsman, 1988 ; Grossen, 2001 ; Bruner, 2008). Nous

ne prétendons pas que cette observation constitue le seul élément des mécanismes de régulation mais elle semble y contribuer.

Notre travail se développera en trois parties.

La première partie sera consacrée à un large regard sur les formes d'interaction avec une focale particulière sur l'observation et l'imitation.

Dans la seconde partie, nous examinerons l'environnement d'une séance d'EPS de façon plus détaillée afin de définir le « donné » des enseignants. Puis nous envisagerons les activités des élèves, « le créé », pendant les séances en différenciant deux types d'apprentissage, les acquisitions motrices et les apprentissages sociaux.

L'observation des autres pendant les séances d'EPS sera considérée comme une activité à part entière. Nous présenterons ses traces et les trois fonctions que nous supposons attribuer à celle-ci pendant les séances d'EPS. Cette interaction singulière sera discutée au regard de sa participation aux processus de co-régulation des apprentissages développée par Allal (2007).

La conclusion de cette seconde partie sera l'occasion de formaliser un modèle intégrant les différents aspects théoriques pour proposer un cadre d'analyses aux expérimentations pour les différentes classes.

La troisième partie consacrée aux travaux empiriques débutera par une présentation de la méthodologie, recueils des données, réflexions épistémologiques, traces de l'activité des élèves et leur traitement, écriture ethnographique et analyse anthropologique.

Puis ce seront les différents « terrains » qui seront décrits, regroupés par activité physique :

- les activités de saut en classe en maternelle, en classe de cours moyen 2ème année, en classe de 5ème ;
- les activités de jeux et de sports collectifs en classe de maternelle, en classe de cours moyen 2ème année, en classe de 4ème.

La fin de cette troisième partie présentera une synthèse des résultats des observations réalisées afin de mettre en évidence les différences et/ou les similitudes en fonction de l'âge des élèves et des activités physiques proposées.

Enfin le chapitre 16 présentera une analyse globale au regard des hypothèses au terme duquel le modèle initial sera réinterrogé avant la conclusion générale.

Partie 1 : Revue de questions et partie théorique

Introduction

Dans cette première partie, nous aborderons les conceptions différentes des mécanismes perceptifs, des représentations en relation avec l'activité et l'environnement dans lequel elle se déroule. Ces différentes conceptions accordent au (x) sujet(s) et aux processus perceptifs et cognitifs des importances différentes.

Dans un article, Winnykamen (1982) présente les premiers travaux d'Albert Bandura (1971/1977) sur l'apprentissage socio-cognitif par observation. Elle donne une définition opérationnelle de l'observation. « Observer n'est pas agir, mais ce n'est pas non plus regarder passivement. Le sujet peut extraire des informations de l'activité d'autrui, les transformer, les assimiler à ces propres schèmes opératoires, dans la mesure justement de ces schèmes.» (*Ibid*, p. 27). Cette conception de l'observation implique deux conséquences. L'observation est considérée comme une activité à part entière. La notion d'adaptation piagétienne invite à envisager le lien avec les représentations du sujet et la conduite future. Les représentations des actions d'autrui nécessitent un traitement de l'information et un codage en fonction des activités du sujet.

Cette conception n'est pas éloignée de celle de Demontrond-Robert (2004). La perception visuelle, comme les autres perceptions, nécessite une activité cognitive qui permet d'extraire des informations et de les intégrer à un réseau mémoriel existant. « La perception, donc, est une construction de la signification. » (*Ibid,* p. 50) Cela implique une conception dynamique de la relation entre le sujet et le milieu. Il n'est pas considéré comme un agent mais un acteur de la construction de sens.

On comprend le lien qui s'établit entre l'observation et la représentation. Le Ny (1994, cité par Gallina, 2006) place la représentation dans une double perspective, la relation entre l'objet représentant et l'objet représenté et l'agent cognitif capable d'identifier cette relation. Le Ny (2005, cité par Gallina, 2006, p.27) définit ainsi les représentations mentales « entités cognitives dotées de contenu, présentes, dans un esprit, susceptibles d'en déterminer le fonctionnement, mais non nécessairement conscientes. » Ce dernier élément est important puisqu'il permet de dissocier la représentation, de la prise de conscience. On sait que ce point

théorique est important dans les apprentissages qui nous préoccupent. Dans la suite de l'analyse conduite par Gallina (2006), est abordée la nécessaire subjectivité attachée à ces représentations. Il existe des représentations différentes des mêmes objets en fonction des sujets.

Pourtant il y a une tension forte entre certaines approches théoriques qui valorisent la valence de l'objectivité et d'autres la valence de la subjectivité des sujets immergés dans la réalité. L'observation et les représentations n'échappent pas à ces débats.

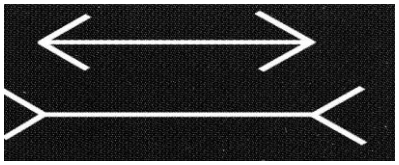
Dans cette partie, nous aborderons des conceptions souvent éloignées concernant les mécanismes perceptifs visuels et les représentations. Nous tenterons de montrer la diversité des approches concernant la place de l'observation, de l'imitation et des représentations dans les apprentissages. Enfin nous terminerons par un état des recherches dans le domaine des apprentissages en éducation physique concernant la place de l'observation, souvent controversée.

Chapitre 1 Piaget : l'épistémologue génétique

Piaget (1961) a travaillé sur les relations entre la perception, représentation et intelligence. Ses expérimentations se situent dans une perspective génétique au fil du développement des enfants. Il met à jour les illusions perceptives. Dans les analyses qu'il conduit, il montre que la perception des longueurs de segments dépend des référents qui y sont associés. Les sujets surestiment ou sous estiment en fonction d'un étalon différent. Il conclut en disant que toutes les figures donnent lieu à des déformations. Ces expériences montrent une diminution des illusions des longueurs avec l'âge et l'entraînement. Il explique que ces confusions perceptives appelées « effets de champs » sont dues à l'immédiateté et à la simultanéité des éléments perçus par les sujets observant. Pour ses démonstrations, Piaget s'appuie sur les expériences d'Oppel-Kundt et de Müller-Lyer. La première montre que les sujets ont tendance à surestimer la longueur d'un espace ou d'un segment divisés par des éléments qu'un espace ou un segment vides[3], la seconde que les personnes surestiment la longueur du segment dont les extrémités sont tournées vers l'extérieur.

La flèche « ouverte » constitue est « vue » comme plus longue que la flèche fermée[4].

Illusion d'Oppel-Kundt



Illusion de Müller-Lyer

Dans les deux cas, les enfants font davantage d'erreurs ou progressent moins vite que les adultes. Piaget explique cette différence en analysant le processus de l'observation. L'exploration réalisée par le regard renvoie à des choix de centration sur certains éléments des figures géométriques proposées. Il établit une comparaison des explorations visuelles des adultes et des enfants. Ces derniers choisissent des éléments moins pertinents et par conséquent, ont des temps d'exploration plus longs.

Il compare les structures de la perception et de l'intelligence. Il oppose la prégnance

[3] L'image a été téléchargée sur le site : http://www.gosteli.ch/illusions-optique/galgeo.php

[4] L'image a été téléchargée sur le site : http://www.centrevue.info/index.php?page=illusions-d-optique

perceptive à la nécessité logique. Les schèmes perceptifs ne sont pas des préfigurations des classes logiques élaborées par l'intelligence. Pour Piaget, les schèmes perceptifs restent au niveau singulier, ce sont les schèmes sensori-moteurs qui vont permettent des inférences par l'action. Il donne l'exemple du schème de préhension qui va, par l'action, améliorer le schème perceptif de distance pour saisir un objet. Les perceptions sont considérées comme des connecteurs entre les opérations, les actions et les objets ou les événements. Elle représente l'aspect figuratif de la connaissance, les opérations et les actions l'aspect opératif. On perçoit la volonté de démontrer le nécessaire contrôle des structures de l'intelligence sur les perceptions pour accéder à une réalité objective. Il conclut en disant que la perception de l'objet n'est pas un contact immédiat mais un processus constructif pour élaborer un système correspondant aux propriétés de l'objet. Toutefois il concède qu'il existe deux types de représentations, les unes figuratives et les autres opératives. Les premières sont constituées des perceptions, des imitations et des images mentales, les secondes ont comme origine les actions du sujet et sont sous un contrôle plus fort de la pensée.

On remarquera que dans ces travaux, Piaget étudie des phénomènes du domaine scientifique.

Mais qu'en est-il de l'observation et de l'imitation de modèle humain ?

Dans un premier temps, Piaget (1968, p. 11) expose la place du jeu et de l'imitation dans le processus d'adaptation. « L'intelligence sensori-motrice nous est apparue comme le déploiement d'une activité assimilatrice tendant à incorporer les objets extérieurs à ses schèmes tout en accommodant ceux-ci à ceux-là. » L'accommodation est le processus dominant lorsque le sujet imite, l'assimilation est prépondérante lorsque l'enfant est engagé dans des activités de jeu. Dans le premier cas, l'imitation conduit à la représentation et est l'instrument de l'accommodation du moi au réel ; dans le second cas, le jeu est la source de l'assimilation du réel au moi.

Pour Piaget, « l'accommodation se prolonge au-delà de la perception et c'est ce phénomène qui constitue le début de l'imitation. » (Piaget, 1968, p. 20) Mais dans les expériences qu'il conduit avec de jeunes enfants, il montre que l'imitation est tâtonnante, ceux-ci ne pouvant reproduire que des gestes approximatifs. Il s'agit d'actions localisées au niveau du visage : toucher le front, sucer son pouce avec les doigts dressés. Cette imitation, en présence du modèle, n'implique pas pour Piaget de représentation. Elle est liée directement à l'observation de l'action.

Ce n'est que vers 18 mois que Piaget parle de représentation avec l'apparition de l'imitation différée. « Autrement dit, l'imitation se détache de l'action actuelle, et l'enfant

devient capable d'imiter une série d'images et de modèles, donnée à l'état d'images ou d'esquisses d'actes : l'imitation atteint ainsi les débuts de la représentation. » (Piaget, 1968, p. 63). Un enfant est capable d'imiter la colère douze heures après l'avoir observée ou est à même de reproduire le geste « bravo » de façon différée. Le chercheur genevois identifie deux sens à la notion de représentation. Un sens large, elle se confond avec la pensée et renvoie à des systèmes de concepts et de schèmes mentaux, un sens étroit, ce sont les images mentales ou image-souvenir, évocation symbolique des réalités absentes. Le symbole a un rapport de ressemblance avec le signifié alors que la représentation conceptuelle est indépendante de la perception.

Les progrès de la fonction sémiotique (Inhelder & Piaget, 1984) permettent à l'enfant de se distancier de la perception immédiate. Il présente le processus qui est réalisé par une personne lorsque celle-ci perçoit un tableau visuel et le reconstitue en image mentale.

> « On décompose, on compare et on transforme, par une activité dont les racines tiennent simplement à la régulation et à la comparaison perceptives, mais qui s'intègrent, d'autre part, dans un jeu de concepts permettant d'attribuer des significations aux éléments et aux rapports mal analysés. Or, c'est cette activité perceptive, et non pas la perception comme telle qui engendre l'image, sorte de schème ou de copie résumée de l'objet perçu, et non pas continuation de sa vivacité sensorielle. » (Piaget, 1968, p. 80)

Il précise, dans la suite, de sa démonstration que l'image ainsi constituée est immédiatement utilisée dans l'intelligence conceptuelle, comme signifiant. L'imitation intériorisée devient une source pour engendrer de nouvelles imitations extérieures. Piaget différencie nettement la perception des activités perceptives. C'est l'accommodation des schèmes sensori-moteurs qui constituent cette activité perceptive. Mais l'imitation reste pour Piaget une accommodation instable et vicariante, constituant le négatif des caractères objectifs faisant obstacle à l'assimilation. L'imitation dépend de l'intelligence mais ne se confond pas avec elle car l'intelligence envisagée comme processus d'adaptation implique la présence de l'assimilation et de l'accommodation.

Abordant le jeu, Piaget précise que l'imitation différée préfigure le jeu symbolique. Les imitations se réalisent en l'absence du contexte et/ou des objets réels. Le « faire semblant » de se laver les mains, ou de manger est cette manifestation. La représentation utilise les symboles par simple ressemblance entre l'objet présent (signifiant) et l'objet absent (signifié). Cela implique que la situation et les actions sont évoquées mentalement. L'imitation différée se met

au service de l'assimilation ludique et produit le jeu symbolique proprement dit.

Il établit une classification des jeux. Les jeux d'exercice sont liés aux schèmes sensori-moteurs et ne peuvent pas être considérés comme des schèmes réflexes. Dans sa conception génétique, Piaget les associe uniquement à l'intelligence sensori-motrice. Il existe dans le domaine de l'éduction physique et sportive à l'école maternelle des situations d'apprentissage qui se situent dans la continuité de ces jeux d'exercice. Ces activités sont regroupées sous le terme de « Parcours de motricité » (Quévreux & Garcia, 1999). Elles sont proposées aux élèves de classes maternelles pour différencier certains schèmes d'action déjà acquis. Différents ateliers peuvent concerner l'action « sauter » et se décliner dans des contextes différents. Les élèves sont sollicités pour sauter en contrebas, pour sauter loin, pour sauter par-dessus… Des activités d'apprentissage similaires sont proposées aux élèves d'école maternelle pour des actions comme « ramper », « se déplacer en quadrupédie ». Ce sont essentiellement des actions de déplacements. Les apprentissages se réalisent par réduction des écarts par rapport à un but, l'aménagement matériel constituant le guide privilégié pour les élèves. L'apprentissage est envisagé comme un processus « auto-adaptatif » (Hébrard, 1986, p. 74).

Mais on retrouve cette filiation des jeux d'exercices piagétiens dans certaines phases initiales des apprentissages de pratiques corporelles. Lorsque des élèves sont débutants sur des activités comme le roller, on retrouve les mêmes caractéristiques. Les élèves sont amenés à construire leur action motrice de rouler à partir du schème de la marche. Les comportements des débutants sont significatifs, ils marchent avec les rollers. L'action de poussée latérale au sol se poursuivant par un glisser, demande de passer du schème marcher qui se caractérise par les pieds dans l'axe du déplacement, au schème rouler. C'est par une différenciation progressive accompagnée par des consignes comme « marcher à 10h10 » qui va permettre aux élèves de construire progressivement cette action.

Les jeux symboliques, de « faire semblant », se développent avec la fonction sémiotique. Dans un premier temps les modèles sont imités ainsi que leur action. Piaget donne l'exemple d'un enfant qui frotte le sol, pour imiter le concierge qui nettoie, avec un coquillage. Dans un deuxième temps, des actions de la vie quotidienne sont reproduites mais avec des transformations, il parle d'assimilation déformante. Dans cette deuxième phase, on retrouve le début de l'imagination, création à partir de la réalité mais transformée. Piaget affirme que le jeu symbolique décline à partir de 6/7 ans laissant la place aux jeux à règles.

> « Les jeux de règles sont des jeux de combinaisons sensori-motrices (courses, jets de billes ou de balles…) ou intellectuels (cartes, échecs…) avec compétition des individus (sans

> quoi la règle serait inutile) et réglés soit par des codes transmis de générations en générations soit par accords simultanés. » (Piaget, 1968, p. 151)

Mais on peut objecter deux points si on se place du point de vue des apprentissages.

Pour les jeux de fictions d'enfants à la crèche, Stambak et Sinclair (1990, p. 11) mettent en évidence « des formes précoces de collaboration entre enfants ». Elles montrent que même pour des enfants aussi jeunes, il existe de véritables négociations non verbales qui comportent des confrontations et des échanges d'idées aboutissant à des consensus pour jouer ensemble. Laura Bonica (1990) a analysé les interactions entre deux jeunes enfants de 3 ans. Si le point de vue personnel prime dans les premiers temps du jeu, l'évolution montre une prise en compte de l'autre qui se traduit par le passage du « je » au « nous » et de phrases injonctives « je fais ça et toi ça » à des phrases interrogatives qui sollicitent l'acquiescement de l'autre. Les enfants sont amenés à réaliser des autocorrections de leurs propositions à l'autre pour pouvoir poursuivre l'activité en commun. Les enfants apprennent à adapter leur comportement au fil de la négociation. L'observation de l'autre est d'une importance considérable compte-tenu des activités langagières peu développées. Les observations conduites montrent une dimension sociale des jeux de fictions. A travers le partage symbolique des objets « à faire comme si c'était… », les enfants s'engagent dans un processus de conventionnalisation (Musatti & Mayer, 1990). Le symbole partagé constitue dans le processus de son élaboration une réelle conduite coopérative et sociale puisqu'ils demandent aux enfants impliqués la prise en compte des attentes des autres. Enfin, il semble que lorsque des conventions sont construites. Elles deviennent une référence acceptée, sorte de cadre préétabli du jeu de fiction. La reconnaissance collective s'inscrit dans des jeux reproduits à l'identique ce qui oblige les enfants à accepter des rituels immuables. Dans ce cas, l'imitation semble l'instrument privilégié pour montrer à l'autre le symbole partagé.

La deuxième objection est faite par Pierre Parlebas (1999, p. 330).

> « L'illustre auteur (en référence à Jean Piaget) restreint la fonction sémiotique du jeu au cas particulier de la fiction et du simulacre subjectif ; comme il associe ces derniers à la pensée fortement égocentrée de la prime enfance, il les dissocie donc d'une relation équilibrée avec la réalité du monde extérieur. » Il cite Piaget qui conclut en disant que « chez les grands…, la règle élimine le symbole. »

Parlebas (1999, p. 324) a développé le concept de sémiotricité, définie comme « nature

et champ des situations motrices envisagées sous l'angle de la mise en jeu de systèmes de signes directement associés aux conduites motrices des participants. » Cela concerne les activités physiques et sportives qui se déroulent dans un milieu physique changeant (les activités dites de pleine nature), dans un milieu humain chargé d'incertitude (les jeux et les sports collectifs et individuels).

Parlebas considère que Piaget ne s'intéresse qu'à la fiction égocentrée alors qu'il existe deux autres formes de sémiotricité, l'une instrumentale, l'autre socio-affective très présente dans certains types de jeu, comme les jeux paradoxaux (Parlebas et *al*, 1985).

Il conclut en disant que Piaget a effectué une coupure totale entre l'action motrice et la fonction sémiotique. « Ce qui retient l'attention de celui-ci (Piaget), ce n'est pas l'action motrice mais le passage du percept au concept. » (Parlebas, 1999, p. 331).

On comprend mieux la méfiance piagétienne à l'égard des perceptions et donc à l'égard de l'observation. Dans son ouvrage sur « La formation du symbole chez l'enfant » (Piaget, 1968), il place la représentation cognitive comme la plus évoluée. L'imitation et les représentations deviennent subordonnées à l'intelligence opératoire.

En conclusion, on perçoit la volonté de Piaget de démontrer l'importance du contrôle des mécanismes perceptifs par le domaine cognitif. Il met en évidence les activités exploratrices de l'observation, avec des alternances de balayages et de centrations. Elle est moins importante que l'action pour se construire une représentation puisque l'imitation immédiate n'implique pas de représentation pour Piaget. Il précise d'ailleurs que c'est l'action qui permet d'accéder à la pensée symbolique et ainsi de se distancier du perceptuel.

Ces travaux ont surtout concerné l'observation et l'analyse de figures géométriques (illusions) mais jamais de situations réelles que l'on retrouve dans la vie quotidienne. C'est une des critiques sous-jacentes de Parlebas (1999).

Lerbet (1990) résume parfaitement la conception piagétienne : « Enfin l'abstraction « tirée non pas des objets mais des actions que l'on peut exercer sur eux et essentiellement des coordinations de ces actions » [Piaget, 1968, p. 18 cité par Lerbet 1990, p. 5], constitue le sens même de cette évolution structurale ; […]. »

Toutes les formes de perception dont l'observation, incarnent la subjectivité qu'il reproche aux phénoménologues. Le phénomène est décrié par Piaget (Lerbet, 1990) parce que qu'il a deux sens, déformant et connaissant. Piaget propose dans son modèle constructiviste et structuraliste, une « reconstruction interne de l'autre (l'objet) » (*Ibid*, p. 6) constituant le processus d'adaptation. Le chapitre deux va nous permettre de développer plus en détails le courant phénoménologique et de mieux saisir les divergences avec le psychologue suisse.

Chapitre 2 Le courant phénoménologique : un autre regard

2.1. La subjectivité des sujets

> « Dans la perception, la chose perçue semble donnée immédiatement. Voici la chose, elle est là devant mes yeux qui la perçoivent, je la vois et la saisis. Mais la perception n'est qu'un vécu du sujet, du mien, qui perçoit. » (Husserl, 2010, p. 41)

Husserl (2010) remet en cause l'objectivité de la connaissance puisque le processus de la pensée humaine s'édifie toujours sur des vécus subjectifs. La volonté d'Husserl est par la phénoménologie de réaliser « un retour aux choses elles-mêmes » (Depraz, 2012, p. 8). La connaissance est transcendance[5] en posant comme existant les objets indépendamment de la personne. Or c'est l'expérience du sujet, ces vécus, qui définissent la connaissance qui n'a plus en soi de caractère universel mais qui est immanence. Il invite à un déplacement du *que* de la connaissance au *comment* parce que c'est cet élément « qui est énigmatique » (Husserl, 2010, p. 61). Husserl (*Ibid*, p. 63) cherche à comprendre « […] (comment la connaissance transcendante est possible, <et même généralement : comment la connaissance en général est possible>) […] ». Il précise que cette question du *comment* différencie la connaissance qui peut être donnée et l'objet de connaissance qui ne l'est pas. Husserl (2010) propose une méthode, la réduction phénoménologique.

Depraz (2001) en présente les différents aspects. La « conversion réflexive », qui en détournant son regard des objets du monde et des contenus sensoriels, demande de faire un retour sur la façon dont la personne perçoit. C'est un retour réflexif, une prise de conscience de la façon dont on perçoit la réalité. Depraz (2001) précise que cette conversion est le plus souvent possible seulement après le déroulement de la perception hormis pour des personnes exercées. « L'époché » est une mise en suspens radicale permettant de prendre de la distance par rapport à la perception de l'objet ou de l'événement. Cette démarche doit permettre à la personne de mettre hors-jeu ses propres jugements de valeur et simultanément de permettre à la conscience de comprendre que c'est elle qui donne le sens des objets du monde.

Enfin « la variation eidétique » consiste à percevoir de différentes façons pour en dégager l'essence. Si les premières perceptions se limitent à l'apparence, les prises de connaissance

[5] *Immanence* : *Husserl*. Soit réelle, soit intentionnelle, l'immanence décrit la sphère des vécus et des actes du sujet, par distinction d'avec la transcendance, laquelle décrit la sphère de l'objet. Depraz, N. (2012) p. 205.

impliquent que le sujet change de point de vue afin d'en dégager les invariants. Cette démarche est une méthodologie pratique complexe qui suppose la mise en jeu de mécanismes métacognitifs dont la prise de conscience est l'instrument essentiel. Depraz (2012, p. 10) en définit les limites. La variation eidétique des faits tend vers l'extraction de l'essence de ceux-ci qui conduit à une abstraction en dehors du concret, « ici et maintenant ». Le caractère neutre de *l'époché* peut s'apparenter à une expérience en troisième personne, comme objectivée des vécus internes alors même que Husserl fait valoir une méthode qui se veut de conserver « la singularité de la subjectivité des sujets. » (*Ibid*, 2012, p. 10).

Toutefois, Lyotard (1986) met en avant l'intérêt de cette recherche de l'essence comme invariant malgré les variations effectuées sur le sensible.

Vermersch (1994, 2004) a développé la psycho-phénoménologie dont l'objet de recherche est de saisir la subjectivité du sujet, « selon ce qui apparaît à celui qui l'a vécu » (Vermersch, 2004, p. 36). Il conçoit une méthode d'entretien spécifique, l'entretien d'explicitation (*Ibid*, 1994) dont l'objectif est de faire décrire l'action et le vécu d'un sujet dans une situation particulière. Mais l'accès de la personne à son vécu n'est pas immédiat parce que ce vécu est essentiellement pré réfléchi et qu'il faut qu'il devienne conscient pour être verbalisé. Vermersch (2000) s'appuie sur les concepts théoriques de Husserl des niveaux de conscience directe ou pré-réfléchie et conscience réfléchie. Il s'agit pour le sujet de prendre conscience de ce vécu pour le verbaliser en permettant l'accès du sujet au « ressouvenir » de Husserl (Vermersch, 2004). La méthodologie initiale de Vermersch (1994) est fondée sur la verbalisation d'un vécu sur un empan temporel choisi par le sujet. Cette technique s'est diffusée dans le monde professionnel, dans le domaine de la recherche mais aussi dans celui de l'éducation physique et du sport.

Ainsi Gouju (2001) a fait un travail d'analyse comparée entre six pratiquants de course de haies allant du grand débutant (aucune pratique de cette discipline athlétique) à une athlète experte de niveau national. Il effectue des entretiens d'explicitations avec les différents coureurs et reconstruit leur expérience singulière des différentes phases de la course. Les six sujets interviewés expriment des intentions différentes en fonction des différents moments de la course. Gouju (2001) constate une grande proximité des vécus dans la phase juste avant le départ. Ensuite, en fonction des expériences des six coureurs (e) certaines actions sont davantage présentes que d'autres. La comparaison concernant le franchissement de haie entre le cas n°2 d'un pratiquant débutant (étudiant de DEUG STAPS) et celui du cas n°5, un expert cadet révèle des vécus bien différents. Le premier se focalise sur le franchissement de la haie et cela se traduit par « Aller chercher un point d'impulsion - Me mettre dans une bonne position -

Un endroit pas trop loin de la haie -Visualiser la haie-Fixer la barre » (Gouju, 2001, p. 283). Le second expert cherche à conserver sa vitesse. Cela se traduit par d'autres préoccupations : « Le retour de la jambe sur la haie occupe une place de choix dans les procédures mises en œuvre. - je commence à ramener ma jambe d'attaque, je sais qu'elle est quelque part, mais je la vois pas - Elle revient bien vite et ça repart tout de suite » (*Ibid*, p.318). Gouju (2001) documente le vécu des six athlètes de façon très précise. Ce sont aussi des perceptions d'ordre proprioceptif qui sont verbalisées « Je ressens la jambe qui revient, elle se remet devant - Elle vient comme elle doit venir - Mon pied arrive franchement après - Ma jambe elle a traîné - Je l'ai moins sentie revenir (*Ibid*, p. 283).

Prendre pour objet le vécu du sujet « selon lui » (Vermersch, 2004, p. 43) pose nécessairement la question de la validité des données recueillies. Vermersch (*Ibid*, p. 42) utilise l'expression « l'autorité de l'expérience » pour signifier que ce vécu est « incorrigible ». Puisque l'objet de la méthodologie est de permettre au sujet d'accéder à une part de son expérience non consciente, l'émergence et la révélation de ce vécu, par essence subjectif, empêche le chercheur de remettre en cause les contenus ainsi communiqués. Toutefois certaines recherches dans le domaine des activités physiques ont complété leurs outils de recueils avec la vidéo. Ainsi Gouju, Bouthier et Vermersch (2003) montrent un décalage entre les *verbatim* d'un coureur qui est un ressenti et la vidéo qui infirme ces impressions. Vermersch (2000, 2004) invite à trianguler les données entre les verbalisations du vécu et des sources externes lorsque cela est possible.

Gouju (2001) justifie son choix de compléter les entretiens d'explicitations pour la vidéo des courses afin de pouvoir disposer du déroulement de la conduite motrice et ainsi facilement la faire coïncider avec la verbalisation.

Le travail engagé par le courant de la psycho phénoménologie suppose que l'expérience vécue telle qu'elle apparaît à une personne dans une situation particulière, mérite d'être observée : « le monde selon moi ».

2.2. La subjectivité dans le monde et du « monde »

Pour Merleau-Ponty (1993, p. 279), le perceptif et le vécu du sujet sont envisagés comme étant le monde. « Ce qu'on appelle sensation n'est pas la plus simple des perceptions et comme modalité de l'existence, ne peut pas plus qu'aucune perception, se séparer d'un fond qui, enfin, est le monde. » Les philosophes de la phénoménologie donnent au sujet sa place

entière dans sa relation à son environnement.

D'ailleurs, Husserl développe dans sa philosophie la notion d'intentionnalité. C'est le sujet en fonction de son vécu, en relation avec le contexte qui va donner un sens à ce qu'il perçoit. La perception et la compréhension du monde environnant se réalisent dans cette perspective. Les actes d'autrui n'ont de sens que dans l'intentionnalité de celui qui perçoit. Mais dans le cas des conduites humaines, l'analyse intentionnelle d'autrui est réciproque et par conséquence l'intersubjectivité première. C'est cette intersubjectivité qui permet de tendre vers une certaine objectivité. Merleau-Ponty explique qu'une personne interprète les gestes et les actions des autres par analogie avec son expérience intime. La question du passage du « JE » au « NOUS ou ON » est au centre de sa réflexion. L'intentionnalité concerne ainsi la prise de conscience de l'activité d'autrui dans le monde culturel. Mais simultanément, le monde culturel constitue le fondement de cette prise de conscience de la personne. Cabestan (2001, p. 27) précise ainsi la pensée de Husserl « […] : toute conscience est conscience de quelque chose. » Dans cette conception, lorsque la conscience vise un objet, le vécu est cette intention spécifique et particulière de cet objet transcendant.

Merleau-Ponty (1993, p. 401) défend l'idée que le premier des objets culturels est le corps d'autrui. Il cherche à comprendre comment le comportement de l'autre devient « trace parlante d'une existence » et inversement comment une pensée, un projet personnel deviennent visibles en dehors du « monde privé » de la personne. « L'apparaître du corps dans le monde » (Henry, 2000, p. 137) n'est ni plus, ni moins que notre réalité quotidienne. L'auteur poursuit en précisant que « cette expérience *mondaine* du corps » est à la source du « sens commun » définie comme « […] la représentation habituelle que les hommes se font d'eux-mêmes et de leur environnement, […] » (*Ibid*, p. 137)

Mais ce visible est particulier, perçu par chacun de façon différente. Ce visible n'est visible que s'il est sens, signification. Pourtant derrière ce visible, il existe un invisible. Henry (2000, p. 53) développe l'idée que l'intentionnalité dépasse toujours « ce qui est vu par elle. » L'intentionnalité dépasse le donné pour se projeter dans le non-donné, l'invisible qui constitue une potentialité. Cette perspective est aussi valide concernant les comportements d'autrui puisqu'ils font partie de notre environnement.

Le concept d'intentionnalité permet d'envisager une multiplicité d'observations et d'interprétations des conduites d'autrui par la même personne et par voie de conséquence des autres simultanément. La prise de conscience est attachée à cette intentionnalité sous deux aspects différents. La première est de l'ordre du métacognitif et concerne la « conversion réflexive », c'est-à-dire, une prise de conscience sur la façon dont la personne perçoit la chose

observée. Dans l'environnement mouvant d'une séance d'éducation physique, quels sont les éléments sur lesquels les élèves portent leur attention ? Se focalisent-ils sur les mêmes aspects de la réalité ?

La seconde forme de prise de conscience est directement liée à ce visible perçu par la personne. Mais ce visible ne résonne en soi que par les expériences vécues antérieures qui permettent d'accéder à une signification des conduites d'autrui. C'est cette signification des conduites d'autrui référées à ces propres activités passées qui permettent de parler de subjectivité dans cette appréhension du monde environnant. Le vécu est toujours singulier même si les expériences donnent l'impression à un observateur extérieur, d'être identiques, elles sont incorporées de façon différente par les personnes.

C'est dans la description du visible que la phénoménologie s'est développée dans les sciences humaines pour se placer dans une perspective compréhensive alternative à une conception explicative. En effet, même si la notion d'intentionnalité et de prise de conscience pourraient faire penser à une vision fortement cognitive, la pensée phénoménologique met en valeur les mécanismes perceptifs. Merleau-Ponty (1993, p. 340) dit « Toute sensation est déjà prégnante d'un sens, insérée dans une configuration claire ou confuse. » Dans cette conception, le perçu est singulier, il est du domaine privé. Mais il existe un second niveau qui est celui de l'analyse. Il est l'objet de la science se constituant par l'intersubjectivité.

La notion de prégnance est empruntée au courant gestaltiste. Elle traduit l'immédiateté de la perception.

> « […] on trouve affirmé constamment l'immédiateté et la richesse du sens délivré dans la perception, par opposition à un sens qui en serait dérivé après-coup : non seulement, il y a perception immédiate des émotions, et surtout perception immédiate d'autrui et des intentionnalités dites primaires (fuite, menace, joie, peur, excitation, demande…). C'est, plus généralement, toute la dimension expressive du champ perceptif qui se trouve mise en avant. » (Rosenthal & Visetti, 1999, p. 182).

L'insight (Wertheimer, 1999 cité par *ibid,* p. 185) est la saisie brusque d'une modification du champ pratique et intègre des dimensions interprétatives. C'est par exemple la multiplicité des perceptions à la vue d'un citron, de sa couleur à son acidité, ou le jeu d'un pianiste qui peut renvoyer jusqu'à des éléments moteurs.

Dans une recherche sur la transition offensive en football Durny et Gesbert (2011, p. 3) tentent de documenter cette intentionnalité réciproque de joueurs pendant des situations de match.

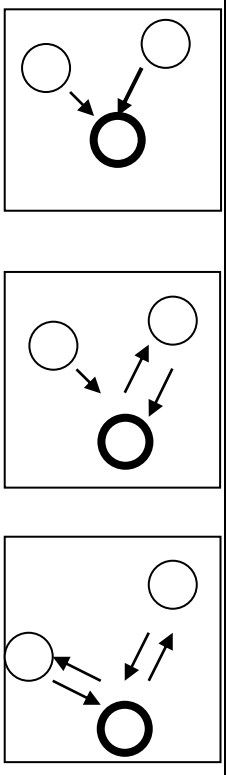
« Comment le joueur vit un moment de transition offensive ? Quelles sont ses préoccupations au cours de l'action (avant la récupération, lors de la récupération et ensuite…) ?

Comment un ensemble de joueurs arrive à se coordonner ou non sur ces moments de transition offensive ? »

Les deux chercheurs utilisent la vidéo des matchs et réalisent des entretiens d'explicitation. Leur volonté est de mettre à jour l'activité collective à partir des *verbatim* des joueurs pour reconstruire le réseau relationnel d'une action de jeu (Durny & Gesbert, 2011, p. 14)[6]

La démarche est originale puisqu'il s'agit de retracer l'ajustement des vécus de trois joueurs en leur faisant accéder à leur conscience directe (Vermersch, 2000).

Tableau 1 : *verbatim* des joueurs et réseau relationnel

Description extrinsèque	*Verbatim* Tiémoué	*Verbatim* Pierre-Yves	*Verbatim* Stephen	Réseau relationnel
Il part en conduite de balle.	(56) je lève la tête- je vais vers l'avant/ course diagonale- me pose pas de questions (24) pour moi, c'était décalé, mettre la passe à quelqu'un (194) je prends de la vitesse (208) je vois un espace libre (60) je regarde les courses de mes coéquipiers	(62) prendre la distance comme si je prenais la place du défenseur (66) je fais 3-4 pas vers la gauche (68) je regarde ce que fait Tiémoué	(104) je crois que j'ai un partenaire qui est un peu à gauche de Tiémoué (106) je l'aperçois mais pas trop (108) je me concentre sur Tiémoué (110) lui propose une solution (112) il lève la tête – (148) il regarde devant moi l'espace libre (150) je sais que je peux faire un appel entre les deux défenseurs ou sur le côté (118) j'étais assez proche de Tiémoué (118) si on reste regroupé tout les deux, il ne va pas avoir d'espace (118) il sera plus facile pour les défenseurs de s'imposer (152) je me suis décalé, je suis parti à l'opposé (24) faire un appel qui creuse….	

[6] Nous n'avons transcrit qu'une partie du tableau des auteurs. Les numéros correspondent à la numérotation des répliques des entretiens réalisés.

Les auteurs ont synchronisé les actions et les intentions des trois joueurs. Cela permet de constituer le réseau relationnel. On constate que les commentaires révèlent ce que Parlebas (1999, p. 260) nomme les praxèmes[7]. Ils mettent à jour l'articulation collective fondée sur l'interprétation des intentions des autres joueurs au regard des comportements visibles. Les conduites des joueurs sont porteuses de significations tactiques. Les trois joueurs cherchent l'intentionnalité des conduites motrices de leurs partenaires mais aussi de leurs adversaires. C'est cet ajustement en donnant du sens aux actions d'autrui qui permet la communication motrice (*Ibid*) entre les trois joueurs mais aussi de façon implicite et simultanée l'accès aux intentions des contre-communications motrices (*Ibid*) des adversaires. Les « mondes privés » (Merleau-Ponty, 2011, p. 27) des trois joueurs communiquent. La verbalisation de la conscience directe (Vermersch, 2000) met en évidence la construction de l'action collective. Même si la pensée d'autrui reste invisible et lacunaire (Merleau-Ponty, 2011), le monde sensible, visible permet de partager l'intentionnalité des actions des autres. Le visible renseigne sur l'invisible. Toutefois, le monde visible est incertain et l'interprétation de l'intention des autres peut être erronée.

Roger Cornu (1991) oppose le savoir et le voir entre une intelligence discursive et une intelligence pratique, la métis. Il montre ensuite la différence de « voir » le monde environnant entre un peintre, un sorcier et un universitaire. Cornu (1991, p. 91) montre le lien étroit entre ces deux aspects en disant « Voir, c'est repérer des signes dans les choses et les situations, signes qui renseignent sur l'invisible, le non-présent. » Voir et savoir s'entremêlent, le visible et l'invisible sont étroitement liés.

Cela traduit bien la pensée phénoménologique qui donne aux perceptions et aux vécus subjectifs une place importante dans la conception du monde tout en envisageant un accès à une plus grande objectivité de cette réalité par la subjectivité partagée, l'intersubjectivité.

Ce dernier exemple montre la mise en relation entre le savoir qui va permettre d'observer les conduites des autres et de les interpréter de façon changeante en fonction des connaissances et/ou de l'expérience vécue. Il n'existe plus de méfiance vis à vis des processus perceptifs, comme dans l'approche piagétienne, mais tentative de compréhension des subjectivités des personnes dans un contexte identique.

L'accès à son vécu nécessite un accompagnement, une maïeutique de l'action se faisant, *a posteriori* par des techniques comme l'entretien d'explicitation. Accéder au monde, à son monde, est une première mise en lumière de la subjectivité mais notre environnement est avant

[7] « Conduite motrice d'un joueur interprétée comme un signe dont le signifiant est le comportement observable et le signifié le projet tactique correspondant tel qu'il a été perçu. »

tout un environnement social. La subjectivité devient intersubjectivité avec la recherche des uns et des autres en coprésence, de « lire l'autre » en observant la partie visible de l'action pour en déduire la partie cachée de source psychologique.

2.3. L'intersubjectivité dans le monde-de-la-vie quotidienne

> L'expression « monde de la vie quotidienne » recouvre le monde intersubjectif qui existait bien avant que nous soyons nés, le monde que d'autres, nos prédécesseurs, ont expérimenté et interprété comme un monde organisé. Il est maintenant donné à notre expérience et à notre interprétation. Toute interprétation est fondée sur une réserve d'expériences antérieures, qui sont nos propres expériences et celles transmises par nos parents et nos professeurs. Elles fonctionnement comme un cadre de référence sous la forme de « connaissance disponible ». (Schütz, 2008, p. 105)

Schütz (2008) veut mettre en évidence cette immersion de tout individu dans l'intersubjectivité comme relation au monde qu'il soit matériel ou humain.

> « Pour chacun des partenaires, le corps de l'autre, ses gestes, son allure et l'expression de son visage, sont immédiatement observables, pas seulement comme des choses ou des événements du monde extérieur mais dans leur signifiance physionomique, c'est-à-dire comme symptômes des pensées de l'autre.» (*Ibid*, p. 22-23)

L'intersubjectivité est fondatrice de ce monde-de-la-vie quotidienne. Cette épistémologie est consubstantielle à la sociologie phénoménologique de Schütz. Il réfute la « réduction phénoménologique » husserlienne, cette suspension des jugements sur ce qui nous entoure pour la remplacer par « *l'époché* naturelle ». (Depraz, 2012, p. 74)

> « Il (l'homme) ne suspend pas sa croyance au monde extérieur et à ses objets, mais au contraire, il suspend tout doute quant à son existence. Ce qu'il met entre parenthèses est le doute que le monde et ses objets puisse être autre qu'il ne lui apparaît. Nous proposons d'appeler cette épochè l'épochè de l'attitude naturelle. » (Schütz, 2008, p. 127)

« Cette attitude naturelle » (Schütz, 2008) est parfois naïve mais elle correspond à notre appréhension subjective de l'environnement. Schütz accorde une importance particulière au monde-de-la-vie-quotidienne où les personnes partagent une « communauté de temps » et une

« communauté d'espace » (Schütz, 2008, p. 22). L'auteur parle de « consociés » (*Ibid*, p. 22) pour signifier la coprésence. Ce contexte spécifique de la relation sociale implique que les comportements des uns et des autres sont observables, donc exposés aux interprétations des autres. Les situations de la vie quotidienne sont mutuellement partagées par l'interaction directe des personnes.

Schütz (2008, 2010) utilise la notion de biographie à double titre. Une situation de la vie quotidienne est toujours « biographiquement déterminée » c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans l'histoire d'une personne au regard de ses expériences passées et dans ce présent-là, « ici et maintenant ». Mais cette face subjective de l'expérience se double d'une autre face intersubjective par l'entrelacement des biographies des individus « ici et maintenant ». Cette importance accordée à cette double biographie à des implications sur les catégories « des actions » envisagées comme « manifestations de la vie spontanée de l'homme dans le monde extérieur […]. » (Schütz, 2008, p. 106). En effet, il distingue les « *conduites*[8] » (Schütz, 2008, p. 108) qui sont des expériences subjectivement significatives pour une personne sans intention particulière. Ce sont des activités automatiques de la vie intérieure ou extérieure. La conduite implicite est le « *simple penser* », la conduite explicite « *le simple faire* » (*Ibid*, p. 108). Cette distinction entre le visible et l'invisible reste une permanence qui est conservée pour définir les « *action* (s)» (*Ibid*, p. 108) qui sont intentionnelles avec un projet préconçu. Elles peuvent rester de l'ordre de l'anticipation sans concrétisation mais lorsqu'elle est réalisée, Schütz la nomme « *performance* » (*Ibid*, p. 109). Implicite, ce sont des activités mentales. Explicite, elles se traduisent par des mouvements corporels et Schütz les appelle « *travail* » (*Ibid*, p. 109).

Les *conduites* explicites ou le *travail* sont des activités importantes parce qu'elles modifient le monde environnant. Les actes de chacun entraînent des réactions des semblables et prennent en compte les autres. La présence, la parole des autres instaurent un « Nous » et Schütz a cette jolie formule pour exprimer ces biographies partagées : « *Nous vieillissons ensemble.* » (Schütz, 2008, p. 117). L'auteur va jusqu'à dire que les actes explicites sont irrévocables parce qu'ils ont modifié l'environnement alors que les activités de pensée ne sont pas visibles et donc ne changent pas le monde pour les autres.

> « Il nous suffit de montrer que toute connaissance prise pour allant de soi comporte une structure fortement socialisée, c'est-à-dire, qu'elle est supposée être prise pour allant de soi non seulement par *moi*, mais par *nous*, par « tout le monde » (en réalité par toute personne « qui est des nôtres »). (Schütz, 2010, p. 80)

[8] Les mots sont en italique dans le texte original.

Schütz (2008) affirme que les origines de la connaissance sont sociales par le partage et les apprentissages qui sont vécus avec les autres. Les connaissances comme allant de soi répondent à des « caractéristiques typiques » (Schütz, 2008, p. 19) de l'environnement et sont reconnues par les personnes à l'intérieur d'un groupe. La notion de *type* permet la sédimentation des expériences antérieures et facilite les actions futures identiques. La typicité permet une certaine objectivation. Le langage joue un rôle particulier dans le processus de typification par son nominalisme. Pourtant l'auteur viennois nuance en différenciant la « connaissance certaine » et la « connaissance vague » (Schütz, 2008, p. 120) dans le monde-de-la-vie-quotidienne. Les personnes se réfèrent le plus souvent aux secondes parce qu'elles suffisent pour trouver sa voie dans un domaine qui « est pris pour allant de soi » (*Ibid*). La typicalité semble s'accommoder de flou, d'approximation mais surtout l'auteur viennois la place dans une perspective dynamique et évolutive.

Alors que la connaissance d'origine sociale s'objective en se partageant et en se nommant, Schütz (2008) réactive le doute subjectif en mettant l'accent sur l'hétérogénéité des connaissances des individus : « La connaissance est distribuée socialement. » (Schütz, 2008, p. 20). Dans la vie courante, des types de domaines sont construits pour identifier les compétences des autres et cela traduit un des aspects de l'inégalité de distribution des savoirs entre les personnes. Mais si la différence des acquis entre les personnes est évidente sur le « quoi », elle est aussi vraie sur le « comment ». Ainsi les « « mêmes » faits » (*Ibid*, p. 20) peuvent ne pas être acquis de la même façon par deux personnes. Les connaissances des individus dans le monde-de-la-vie-quotidienne sont hétérogènes au regard du produit et au regard du processus. Cela renforce la perspective subjective des personnes.

L'auteur viennois cherche à comprendre comment « l'esprit subjectif » s'oriente dans le monde. L'intérêt détermine les éléments *pertinents*[9] (Schütz, 2010, p. 123) pour l'individu. En proposant la notion de pertinence motivationnelle, Schütz suggère une redéfinition de la situation par la personne en fonction des émotions et des buts pragmatiques du sujet. « […], lorsqu'il définit par la pensée, par l'action, émotionnellement, sa situation, afin d'y établir sa voie, et d'y faire face. » (*Ibid*, p. 123). Ce sont des situations ou des connaissances typiques qui sont mobilisées et qui permettent au(x) individu (s) d'agir. Parfois la situation rencontrée ne renvoie pas nécessairement à des circonstances déjà connues : « Dans un tel cas, Il devient nécessaire « d'en savoir plus au sujet de » ces éléments. » (*Ibid*, p. 125). Des éléments de la

[9] Le mot en en italique dans le texte original.

situation posent question et méritent une attention plus particulière. Des thèmes deviennent l'objet de la conscience, c'est pour cette raison que l'auteur la nomme *pertinence thématique* (*Ibid*, p. 125). Elle rend compte de la subjectivité des personnes en fonction de leurs acquis initiaux. Ce qui fait problème pour une personne ne l'est pas forcément pour une autre. Cela se traduit par une focalisation des personnes sur des éléments parfois différents qui demandent davantage d'investigation. Enfin, « la pertinence interprétative » (*Ibid*, p. 129) veut prendre en compte le cas où des connaissances ne sont pas disponibles. La conception dynamique des trois pertinences permet d'envisager la transformation du problématique, du thématique en « possédé en tant que non-questionné » (*Ibid*, p. 130).

Schütz (2008, 2010) recherche à articuler les motifs des personnes - il parlera des systèmes de pertinence pour rendre compte de l'intersubjectivité des motifs des individus en coprésence – et la construction des connaissances acquises dans le monde-de-la-vie-quotidienne par *la typicalité.* Elle se fonde sur la connaissance des objets et des événements dans le monde-de-la-vie-quotidienne. Les matériaux de cette typicalité sont les expériences typifiées des personnes dans le flux de leur vie quotidienne qui ont des visées pragmatiques[10]. Simultanément des individus au regard de leur biographie - expériences passées typifiées - saisissent des « éléments pertinents » différents.

Toutefois, malgré cette irréductible subjectivité de la saisie du monde, les personnes se comprennent et reconnaissent les mêmes situations pour y agir ensemble. Un « Nous » se construit par la familiarité des activités menées dans la vie quotidienne en référence à soi. Cette reconnaissance d'autrui s'opère à partir des actions et des activités corporelles des autres par le regard et la vision (Blin, 2010). C'est ce partage familier qui permet d'agir ensemble dans un monde pris « pour allant de soi », cette intersubjectivité qui permet une certaine objectivité. Dans cette perspective, les activités dépassent la subjectivité de chaque personne afin de permettre aux autres d'accéder à son « sens commun ».

Si cette intersubjectivité est indispensable pour que le monde-de-la-vie-quotidienne existe collectivement, Schütz réfute l'accès à autrui dans sa complétude et critique la vision husserlienne de *l'alter ego.* Si l'alter est accessible par ces activités corporelles ou langagières, il est impossible d'expérimenter l'*ego.* Ainsi le corps de l'autre est visible et interprété de l'extérieur mais personne ne peut expérimenter le corps de l'autre à sa place. En cela, Schütz différencie une intimité de ressentis et de sensations de ce qui est visible et accessible chez

[10] Schütz (2010) fait souvent référence à William James, penseur du courant du pragmatisme. Essai sur le monde ordinaire. Paris : Le Felin : James (16 pages référencées) est le deuxième auteur le plus cité après Husserl (35 pages référencées) p. 197-199.

l'autrui.

Le monde des séances d'éducation physique et sportive est un monde de « consociés » dont les activités sont mutuellement visibles. Certaines pratiques collectives impliquent, d'ailleurs, l'apprentissage de la signification des conduites motrices pour interagir. Mais Schütz nous rappelle que si cette intersubjectivité sociale est un fondement du monde-de-la-vie-quotidienne pour suivre sa voie articulée à celles des « consociés », il reste une subjectivité de chacun inaccessible aux autres.

Le courant phénoménologique fait une place à la subjectivité et au domaine des perceptions visuelles. Les travaux présentés (Gouju, 2001 ; Durny & Gesbert, 2011) se situent dans cette recherche de saisir la subjectivité du vécu de sportifs dans l'action.

Schütz (2008, 2010) introduit comme objet d'analyse l'intersubjectivité des personnes dans le monde-de-la-vie- quotidienne, « l' « homme oublié » des sciences sociales » (Schütz, 2008, p. 94). L'auteur conçoit une approche phénoménologique du quotidien et de l'interaction pour comprendre la construction du monde commun, en commun. Sa théorie intègre les intérêts et les motivations des différentes personnes – systèmes de pertinence – en cherchant à lier expérience et autrui. Ce monde de-la-vie-quotidienne « qui ne pose pas de questions » et « est pris pour allant de soi » est placé sous les feux de la recherche. Même si Schütz est un « théoricien » (Isambert, 1989, p. 300), sa sociologie phénoménologique est un passage obligé pour introduire notre perspective de recherche : l'intersubjectivité collective de la vie quotidienne des séances d'éducation physique.

Chapitre 3 : Une sociologie du monde de la vie quotidienne

Des travaux ont été menés visant à mieux comprendre les interactions des personnes dans le monde quotidien. Ils n'ont pas initialement été menés dans le domaine de l'éducation mais ont contribué à diffuser des approches ethnographiques, *in vivo, in situ,* dans l'école.

3.1. L'ordre de l'interaction

Schütz (2008) avait implicitement formulé cette expression en construisant sa théorie sur le fait que le monde soit intelligible par « Nous », par tout le monde. Dans la suite de ce principe constitutif, Goffman (1974) recherche à mettre à jour les mécanismes de cette intersubjectivité qui fait que nous comprenons la même chose et ainsi accédons à une certaine objectivité du monde. Cet ordre de l'interaction s'appuie sur l'existence de « […] rites de l'interaction » (Goffman, 1974, titre de l'ouvrage).

> « Dans cet ouvrage, je pose en hypothèse qu'une étude convenable des interactions s'intéresse, non pas à l'individu et à sa psychologie, mais plutôt aux relations syntaxiques qui unissent les actions des différentes personnes mutuellement en personne. » (Goffman, 1974, p. 8)

Bonicco (2008) résume ainsi l'entreprise de recherche de Goffman « […] comme une tentative pour penser la *régularité* de l'action sociale sans la confondre avec la *reproduction*. » Sa « perspective par incongruité » (Watson, 1969, cité par Bonicco, 2006, p. 45) d'analyse de la vie sociale comme un théâtre montre bien sa conception des individus qui ne sont pas des agents mais des acteurs à part entière. Les « rôles sociaux » que jouent les personnes ne se font jamais indépendamment de la situation dans laquelle ils se trouvent. Goffman (1974, p. 9) définit la face comme « image de soi délinéée selon certains attributs sociaux approuvés ». L'individu se doit de respecter certains comportements au regard des usages des règles sociales dans une situation particulière.

Mais Goffman pose un principe, sorte de consensus ou de paix sociale : éviter de perdre la face tout en permettant à autrui de la sauver. Le « *face-work* » (Goffman, 1974, p. 15) est la figuration qu'adoptent les personnes pour se préserver et préserver les autres lors d'échanges sociaux dans la vie quotidienne. Il distingue deux types de figuration : l'évitement qui consiste

à ne pas aborder un sujet de conversation qui pourrait froisser l'interlocuteur et la réparation. Goffman distingue quatre phases à cet échange social :

- La sommation est le fait d'attirer l'attention sur la faute ;
- L'offre correspond à l'opportunité offerte à la victime ;
- Les offenses acceptent l'offre rituelle ;
- L'offenseur manifeste sa gratitude d'avoir été autorisé à réparer sa faute.

Mais ce qui est particulièrement intéressant dans l'approche goffmanienne est qu'elle reste centrée sur l'interaction marquant par là-même que la régulation sociale à l'œuvre dans les activités de réparation ne répond pas à une injonction sociale extérieure, mais se réalise par un accord tacite entre l'offenseur et l'offensé dans le cours d'action. Toutes les interactions ont comme médiation les lignes de conduite d'une personne définies comme « […] canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation, et, par là, l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier sur lui-même. » (Goffman, 1974, p. 9). Dans des situations sociales diverses, elles se traduisent par des règles de conduites que doivent suivre les personnes. Pour Goffman (1974, p. 80), c'est « […] l'observance de ces pratiques, régie par les obligations et les attentes cérémonielles, […] » qui constitue le lien de la société.

Cette modélisation des rites de l'interaction s'applique à toutes les situations sociales de « *face-à-face* » et évidemment aux temps de classe. Guérin et *al* (2004) mettent en évidence la tension entre une enseignante et des élèves, lors de leur recherche. La méthodologie utilisée est celle de l'autoconfrontation (Theureau, 2006, 2010) qui consiste à demander « […] à l'acteur d'expliciter son activité par un questionnement accompagnant le déroulement chronologique de l'enregistrement.» (Guérin et *al*, 2004, p. 16). La recherche se déroule dans un collège de zone d'éducation prioritaire et elle met à jour un certain désordre social dans la classe observée. Les traces visuelles rendent compte des comportements transgressifs d'élèves et les comportements punitifs de l'enseignante. Les commentaires des élèves révèlent que les règles institutionnelles ou groupales (Méard & Bertone, 2002) ne sont pas acceptées par certains élèves. La transgression est reconnue par les élèves mais les punitions décidées par l'enseignante ne sont toujours pas acceptées. Toutefois, aucun élève ne remet en cause la légitimité du professeur de pouvoir sanctionner les comportements déviants.

Cela montre la force de la notion de « rite d'interaction » qui inclut l'acceptation de la punition par les élèves, la norme sociale de la réparation en contexte scolaire, tout en laissant une marge d'ajustement des acteurs à la réalité de la situation. En effet dans ce cas, la quatrième phase identifiée par Goffman (1974) – l'offenseur manifeste sa gratitude d'avoir été

autorisé à réparer sa faute – n'est pas présente. La situation sociale implique des statuts, professeur et élève, qui définissent les droits et les devoirs de chacun. Le devoir des élèves est celui de réaliser l'activité proposée par l'enseignant pour apprendre et celui du professeur est de tout mettre en œuvre pour faire apprendre les élèves. Ce contrat[11] social et didactique définit la norme des situations scolaires. Tout le reste découle de cet implicite.

Mais les auteurs (Guérin et *al*, 2004) dans leurs descriptions méthodologiques du dispositif d'autoconfrontation nous exposent la construction d'un rite entre les élèves et le chercheur. Cette situation est une situation sociale nouvelle pour les élèves. Un ajustement se déroule entre les protagonistes lors des entretiens d'autoconfrontation. Ce sont les situations de la vie quotidienne qui se prêtent à ces emboîtements de rite d'interaction entre celui qui est observé *a posteriori* (le rite de la séance d'EPS) et celui que l'on construit dans le présent (le rite de l'autoconfrontation).

Goffman (1991), et pour reprendre la métaphore théâtrale qu'il utilise, va, au fil de ces travaux, davantage s'intéresser aux activités interprétatives des acteurs interagissant (Bonicco, 2008). « Les cadres de l'expérience » sont définis en s'appuyant sur les travaux de Bateson (Goffman, 1991, p. 9).

> « Je soutiens que toute définition de situation construite selon des principes d'organisation qui structurent des événements – du moins ceux qui ont un caractère social – et notre propre engagement subjectif. Le terme « cadre » désigne ces éléments de base. L'expression « analyse de cadres » est, de ce point de vue, un mot d'ordre pour l'étude de l'organisation de l'expérience.» (*Ibid*, p. 19)

Goffman (1974) a toujours pris comme une évidence l'activité interprétative des personnes engagées dans une situation, puisque le fait de reconnaître un cadre primaire et d'en comprendre les éléments impliquent une compréhension de l'activité sociale et un partage collectif de la compréhension. Il précise que chaque cadre primaire comporte ses propres règles et permet aux personnes de savoir « Qu'est-ce qui se passe ici ? » (*Ibid*, p. 34). Le cadre

[11] Nous éviterons d'entrer dans le débat des courants pédagogiques et didactiques, comme le précise Marchive (2008, p. 72) et de les opposer. La notion de contrat didactique est défini comme « l'ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître. » (Brousseau, 1980, p. 127, cité par Sarrazy, 1995, p. 86).
Si pour les analyses des situations d'enseignement, des auteurs différencient la gestion de la classe et la gestion de la matière (Gauthier, 2001), nous préférons envisager le terme contrat sous une forme générique au sens d'un accord « iceberg » (Gouju, 2001, p. 26), une partie émergée explicite entre les élèves et l'enseignant et une partie immergée implicite et fluctuante pour chaque élève. L'approche anthropo-didactique (Sarrazy, 2001) a contribué à « faire émerger » certains aspects de la situation d'enseignement-apprentissage.

primaire facilite la compréhension des événements et de façon réciproque les événements contribuent à l'identification du cadre dans lequel on se trouve. Toutefois une personne peut se retrouver dans une situation où elle est confrontée à plusieurs cadres. C'est l'analyse que nous avons développée dans la recherche de Guérin et *al* (2004) où se superpose le cadre du cours d'EPS et celui de l'autoconfrontation. Ces rites d'interaction sont constitutifs des cadres primaires. Pour Goffman, l'ensemble des cadres primaires constituent l'élément central de la culture des personnes, le sens commun.

Goffman va introduire deux notions, modalisation et fabrication, pour rendre compte des modifications subies à un cadre initial. Le mode et la modalisation sont la transformation d'une activité « […] en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différentes. » (*Ibid*, p. 52). La fabrication représente « […] des efforts délibérés, individuels ou collectifs, destinés à désorienter l'activité d'un individu ou d'un ensemble d'individus et qui vont fausser leurs convictions sur le cours des choses. » (*Ibid*, p. 93). Les situations qu'il appelle modalisation sont nombreuses. Goffman (1991) en donne quelques exemples, « *les faire-semblant* », les rencontres sportives, les cérémonies, … lorsque des activités sont détournées de leurs motifs initiaux et les réifications techniques pour des raisons d'entraînement ou d'apprentissage (par exemple, une activité de simulation de conduite d'engin). Celles qui sont classées par Goffman dans la catégorie « fabrication » regroupe la mise en œuvre d'une « tromperie » (*Ibid*, p. 93). Ces interprétations modifient le cadre primaire de l'activité.

Bonicco (2008) différencie trois types d'interprétation chez Goffman :

- Les interprétations respectueuses

Ce sont les situations où les personnes manquent d'éléments et présentent une face peu adaptée au cadre et à la conduite à tenir en pareilles circonstances. Mais ils cherchent à revenir à l'ordre prévu, au déroulement habituel.

- Les interprétations erronées

Les causes sont des erreurs d'interprétation des éléments visibles d'une situation qui font que la personne n'incarne pas le rôle adapté. Il choisit une modalisation non pertinente à la structure sociale présente. Mais dans cette posture délicate, « l'acteur fautif » (Bonicco, 2008, p. 35) tente de corriger l'infraction en demandant la possibilité de réparer, avec le rite de réparation approprié.

- Les interprétations subversives

Ce sont les fabrications qui impliquent une volonté délibérée de tromper les autres mais aussi à un niveau sociétal, tous les mouvements sociaux quels qu'ils soient, politiques, syndicaux, à

partir du moment où ils ne respectent plus les rites de la revendication admise. Ces interprétations révèlent les enjeux des face-à-face dans une situation collective. En effet, si cette dernière suit son cours d'action, chaque personne en coprésence se trouve face à des intérêts et des possibles qui lui demandent de tordre le cadre pour l'adapter à soi.

L'activité « hors-cadre » veut rendre compte de personnes présentes physiquement mais absentes des faits et des événements en train de se dérouler dans le cours d'action. L'ennui est une des causes de cette présence absente. Elle fait aussi référence aux champs de vision des personnes en coprésence. Le déroulement de la situation sociale fait que l'ensemble des interactions n'est pas audible, ni visible pour tous simultanément. Dans ce cas, l'activité « hors cadre » a le sens de « cachée » à la vue des personnes. Cette catégorisation peut paraître singulière puisqu'elle rapproche une absence psychologique – « avoir la tête ailleurs ; être dans la lune ; être dans son monde » – et une absence physique pour rendre compte de coupures possibles dans le cours de l'action sociale pour une partie des personnes en présence. Pourtant cela correspond à la réalité de la vie sociale. Le déroulement d'une situation sociale est à la fois un flux continu du point de vue de l'activité collective et également un flux discontinu du point de vue des activités individuelles. Ces décrochages psychologiques et/ou physiques obligent les personnes à reconstruire le cours de l'action collective omis en se posant la même question à chaque fois : « Qu'est-ce qui se passe ici ? » (Goffman, 1974, p. 34).

Vors et Gal-Petitfaux (2009) présentent une recherche qui met en évidence ces modalisations, transformations des cadres primaires et ces activités « hors-cadre ». L'observation est réalisée dans une classe de 5ème dans un collège RAR[12] lors d'une séquence d'enseignement de gymnastique avec une classe de 5ème. Les élèves sont dispersés sur des ateliers avec des tâches à réaliser qui induisent une présence alternée de l'enseignant. Si le cadre primaire est l'apprentissage des actions gymniques par les élèves et l'aide apportée à ceux-ci par l'enseignant, les *verbatim* des élèves mettent en évidence des transformations significatives de « tromperie ». Ainsi une préoccupation des élèves est de montrer qu'ils réalisent les actions gymniques lorsque le professeur les regarde. Ils « […] rendent visibles leurs comportements qui sont conformes au travail demandé […] » (*Ibid*, 2009, p. 164). Cette ostentation des « bonnes pratiques » est associée à un masquage des déviances. Ces dernières ont quatre caractéristiques identifiées par les auteurs. Elles sont « a) furtives, b) masquées aux yeux de l'enseignant, c) dans l'espace de travail prescrit, d) intégrées à la tâche demandée. » (*Ibid*, p. 167). Elles sont une activité « hors cadre » pour l'enseignant et les élèves des autres

[12] Réseau Ambition Réussite

ateliers mais une transformation pour les collégiens en coprésence.

Les *verbatim* révèlent que l'enseignant connaît ces transformations hors-cadre et que c'est un choix de tolérer ces déviances pour préserver le déroulement du cours. Le professeur tente de concilier les deux fonctions de l'enseignement, conduire la classe et instruire les élèves (Durand, 1996). Il tolère donc un désordre limité pour favoriser l'engagement dans l'activité et par là-même les apprentissages. Les règles de fonctionnement ont été définies préalablement mais l'enseignant effectue des régulations sur des ateliers à distance par le regard et des gestes significatifs pour rappeler à l'ordre un élève sans rendre publique cette remarque gestuelle. Vors et Gal-Petitfaux (2009) insistent sur cet ajustement réciproque des activités des uns et des autres qui préservent le déroulement de la séance dans un contexte spatial spécifique, la dispersion des unités d'apprentissage, les ateliers gymniques.

Cette visibilité mutuelle des élèves et de l'enseignant est l'objet central de cette recherche. L'observation des uns et des autres entraine « une forme typique des coordinations liées au couplage ostentation/masquage […] » (Vors & Gal-Petitfaux, 2009, p. 173). Pour reprendre le langage goffmanien, il existe une interaction pour établir « *un work-face* » en adéquation avec le rite de l'apprentissage pour les élèves et l'enseignant.

Perrenoud (1994) a nommé ce phénomène de masquage dans les classes « la communication clandestine ». Elle tente d'échapper au contrôle de l'enseignant. Les élèves cherchent des interstices pour s'y exprimer en dehors de la communication autorisée. Cela fait partie de l'apprentissage du métier d'élèves. En éducation physique et sportive, cette communication est gestuelle et elle utilise davantage la médiation visuelle.

Goffman (1991) aborde le partage de ces activités sociales par des personnes présentes qui ne font qu'observer. Il utilise la formule de « coup d'œil » (*Ibid*, p. 47) pour marquer le fait de regarder et la recherche par l'observateur du cadre auquel fait référence la situation. La vue a un rôle important permettant d' « […] identifier et définir – cadrer – la scène en question » (*Ibid*, p. 151). C'est la stratégie des élèves et de l'enseignant pour se renseigner sur l'activité des uns et des autres et décider d'une pratique ostentatoire ou de masquage (Vors & Gal-Petitfaux, 2009). L'organisation spatiale des personnes en coprésence influence ce qui sera vu par les autres. La conséquence est qu'une partie des activités d'autrui n'est pas accessible à l'observation, le « hors-cadre ».

L'observation des autres induit un partage affectif et cognitif avec l'observé. Goffman (1991, p. 372-373) donne l'exemple de la chute brusque d'un clown qui surprend les spectateurs. L'effet de surprise fonctionne parce qu'il existe une participation des personnes aux actions précédentes de l'artiste. Il évoque l'intentionnalité de ses gestes et l'anticipation

des conduites du clown par les spectateurs. Il conclut : « En ce sens, observer, c'est faire. » (*Ibid*, p. 373).

Goffman (1991) fait la distinction entre l'interaction centrée et l'interaction éparpillée. Les premières correspondent à une centration unique sur une interaction verbale ou gestuelle, c'est-à-dire lorsque les personnes partagent une attention intellectuelle ou visuelle commune. A l'opposé, l'interaction éparpillée implique des activités de personnes les unes à côté des autres sans qu'un objet d'attention soit partagé. Pour illustrer une interaction centrée visuelle, Goffman (1974, p. 117) donne l'exemple d'un adolescent traversant la classe, « […] ressentir qu'on l'observe d'un œil critique et que sa démarche, qu'il trouve raide et gauche, trahit son angoisse en société. ». Cela correspond à de nombreuses situations en éducation physique et sportive lorsque des élèves sont en activité et regardés par les autres (sports collectifs, athlétisme, activités physiques artistiques…). La situation de gymnastique (Vors & Gal Petitfaux, 2009) décrite représente bien cette interaction éparpillée ; des élèves dispersés dans des espaces de travail, qui réalisent des actions gymniques demandées par l'enseignant en fonction des aménagements des ateliers.

Cette distinction entre l'interaction centrée et l'interaction éparpillée est particulièrement intéressante pour l'observation et l'imitation des élèves entre eux pendant les séances d'éducation physique et sportive puisqu'elle varie en fonction des aménagements matériels et des organisations sociales des classes. La diversité et l'alternance sont des constantes avec les moments de regroupements, forme magistrale dialoguée de l'enseignement pour présenter ou rappeler les consignes « ce qu'il y a à faire. », et les moments d'activités organisées en atelier et en groupe dans lequel sont inclus les phénomènes d'attente.

Goffman (1974, 1991) cherche à comprendre ce qui fait que les personnes savent ce qu'elles font ensemble « ici et maintenant » et adoptent des rôles à travers des lignes de conduites qui sont connues et reconnues par tout le monde. Le respect de ce rite d'interaction est une norme sociale bien plus forte que les institutions puisqu'elles existent le plus souvent à l'insu des personnes ; un respect implicite, base de la culture des groupes humains. Il a contribué à utiliser la méthode ethnographique pour observer et comprendre les activités de la vie quotidienne de nos contemporains.

Le projet de recherche de Goffman est d'observer le fonctionnement des interactions dans des situations de coprésence lorsque les personnes sont visibles. « L'ordre de l'interaction » pourrait laisser envisager un fonctionnalisme appliqué à la microsociologie, Gardella (2003) met en évidence cette tension chez Goffman entre la régularité des interactions et la marge d'interprétation des acteurs. Le rôle ne se limite pas à relire le même texte tous les

jours. Le cadre de l'interaction peut être reconnu et inviter les participants à mobiliser des lignes de conduites en adéquation avec les rôles à tenir mais le contexte est sans cesse renouvelé, lieu, moment de la journée, personnes en présence …

3.2. Des méthodes pour interagir ?

> « Les études qui suivent se proposent de traiter les activités pratiques, les circonstances pratiques et le raisonnement sociologique pratique comme des thèmes d'études empiriques, en accordant aux activités les plus communes de la vie quotidienne l'attention habituellement accordées aux événements extraordinaires. » (Garfinkel, 2009, p. 51)

Les personnes sont des « membres » dans le sens où elles sont capables de traiter ces activités courantes « « à toutes fins pratiques », « à la lumière de cette situation », « étant donné la nature des circonstances présentes », et ainsi de suite. » (*Ibid*, p. 59). L'objet de l'ethnométhodologie est de rendre « descriptible *(accountable)* » (*Ibid*, p. 51) ces activités de la vie quotidienne.

Garfinkel (2009) conçoit des dispositifs expérimentaux particuliers, le *breaching* (Le Breton, 2004, p. 154) qui consiste à modifier des routines et à observer les effets sur l'interaction des personnes. Ainsi Garfinkel (2009) demande à vingt trois étudiants lors d'une conversation banale avec des personnes de leur entourage de demander des précisions sur des points évoqués.

> « Cas n°5
> Mon ami me dit : « Dépêche-toi, nous allons être en retard ! » Je lui demandai ce qu'il voulait dire par « être en retard » et de quel point de vue il y faisait référence. Il eut un regard complètement perplexe et cynique. « Pourquoi me poses-tu des questions aussi stupides ? Bien sûr que je n'ai pas besoin d'expliquer ce que je viens de dire. Qu'est-ce qui ne va pas chez toi aujourd'hui ? Pourquoi devrais-je expliciter ce que je viens de dire ? Tout le monde comprend ce que je dis et tu ne devrais pas y faire exception ! » ». (Garfinkel, 2009, p. 107)

Dans une autre expérience, Garfinkel demande aux étudiants de se comporter au sein de leur famille comme s'ils étaient des étrangers. La majorité des familles réagit par de la surprise, de la confusion puis pour certaines par de l'agressivité. Cela se traduit par des questions

comme « Qu'est-ce que se passe ? Tu es devenu fou ? » (*Ibid*, p. 106) ; « Qu'est-ce qui te prend ? Tu sais ce que je veux dire. […] Mais pourquoi tu me poses toutes ces questions ? […] » (*Ibid*, p. 107) Il souhaite mettre en évidence les attentes d'arrière-plan des personnes en présence de ces scènes de la vie quotidienne. Pour « rendre visibles des scènes banales » (*Ibid*, p. 99), il faut mettre à jour les propriétés d'arrière-plans. Ce sont ce qu'attendent les personnes dans une situation habituelle. Les expériences montrent que le changement de comportement des étudiants perturbe immédiatement l'ordre de l'interaction. L'auteur en conclut qu'il existe une trame d'événements mutuellement reconnue par les personnes et stabilisée. Les déviances à ces lignes de conduites (Goffman, 1974) entraînent l'incompréhension et l'inquiétude des autres personnes. Les entretiens conduits avec les étudiants montrent le malaise qu'ils éprouvent à ne pas respecter l'ordre des choses et simultanément une nouvelle perspective sur cette connaissance de sens commun. Le comportement atypique des étudiants les place dans une nouvelle attitude d'observation des affaires courantes et révèle l'« allant de soi » (Schütz, 2010). Les étudiants accèdent aux méthodes que les personnes utilisent pour mener à terme leurs activités quotidiennes.

Pourtant rien n'est totalement standardisé. Les activités de la vie quotidienne se déroulent dans un cadre (Goffman, 1991) qui constitue et est constitué, tout à la fois, de repères et d'attentes communes entre les personnes mais le cours d'actions des événements n'est jamais tout à fait identique. Les situations de la vie quotidienne ne se déroulent jamais exactement de la même manière. Des imprévus associés à des circonstances particulières peuvent survenir dans le cours de l'action collective. Garfinkel (2009, p. 144) parle de la « clause *et cetera* » pour rendre compte de l'existence de l'activité routinière qui n'a pas besoin de tout spécifier pour que l'action collective se déroule et l'existence de cette clause facilite l'adaptation des personnes à des événements inhabituels dans ce type de situation. Coulon (1993, p. 220) l'exprime autrement : « La praticabilité de la règle ; *ce sont ses potentialités de mise en application, ce sont les éléments invisibles de sa mise en œuvre concrète, ce sont ses propriétés qui n'apparaissent qu'au cours du travail qui consiste à suivre la règle*[13]. » Il utilise le terme de « propriétés dormantes » pour mettre en évidence que le fonctionnement de la règle n'apparaît que dans l'action.

Marchive (2007) décrit bien cette réalité lors d'une rentrée en classe de cours préparatoire. C'est dans un premier temps, le rituel de l'appel et de la rencontre entre les élèves et l'enseignant. Ce moment sacralise le passage du statut d'enfant à celui d'élève et la

[13] En italique dans le texte original.

séparation avec les parents. L'ordre scolaire est renforcé par le rituel. Est-ce là une symbolisation de l'entrée à « la grande école » après trois ou quatre années passées à l'école maternelle ? On peut toutefois constater que ce type de regroupement des familles et l'appel des élèves un par un n'est pas une pratique à la « petite école ».

Marchive (2007, p. 599) observe ensuite « l'instauration des règles de l'échange » dans la classe – « Lever le doigt – Faire le silence en classe – Ecouter les autres – Suivre les consignes ». Pourtant l'auteur constate que la règle « lever le doigt » et attendre que l'enseignant autorise l'élève à parler subit des « entorses ». Une partie des écoliers comprend rapidement cette « praticabilité » de la règle et s'adapte rapidement alors que d'autres ont plus de difficultés à lire ces implicites. L'instauration des rituels dans la classe renvoie à des attentes mutuelles de la part des élèves et de l'enseignant mais avec un positionnement asymétrique. Le « chef » des règles est l'enseignant. Ce sont ses attentes qui vont circonscrire la « clause *et cetera* » et mettre à jour les propriétés dormantes des règles (Coulon, 1993) en vigueur dans la classe. Les élèves doivent être capables d'interpréter les implicites de l'enseignant et les pratiques des autres élèves. C'est à partir de ces deux sources qu'ils vont être à même de mieux comprendre les usages de la règle en fonction des circonstances. Marchive (2007, p. 600) donne l'exemple de situations où les élèves peuvent répondre à une question dans une forme de chorale sans avoir été autorisés à prendre la parole par l'enseignant. Mourad, ayant mal identifié le contexte qui donne droit à contrevenir à la règle, se fait rappeler à l'ordre par l'enseignant dans une autre situation.

Cet élément de contexte est un des aspects le plus important de l'approche ethnométhodologique. L'incertitude est toujours présente. Elle est nécessaire puisque le cours d'action est toujours soumis à des modifications de son déroulement. Les méthodes utilisées par les membres sont toujours situées parce qu'elles sont élaborées et adaptées « « à toutes fins pratiques», « à la lumière de cette situation », « étant donné la nature des circonstances présentes » » (Garfinkel, 2009, p. 59). C'est pour cette raison que les règles ont une souplesse dans leur application, pour s'adapter aux contingences du cours d'action collectif dans une situation particulière.

« Le concept clé est l'«eccéité» (notion qui se substitue à celle de « quiddité ») de la situation, c'est-à-dire des traits spécifiques *in vivo* de « l'ici et maintenant » d'une situation tels qu'ils sont produits et occasionnés localement et dont l'ordre est identifiable et reconnaissable provient de l'assemblage de ces eccéités. » (Watson, 2001, p. 25). Cette vision contextualisée de la situation sociale implique l'observation des autres personnes même si Garfinkel et Sacks (1970) ont beaucoup travaillé sur le langage.

MacDermott, Gosdpodinoff et Aron (1978) ont réalisé un travail de recherche d'une leçon de lecture de trente minutes. L'article rend compte d'une activité ou *rounds* (*Ibid*, p. 5) qui consiste à des *tours* de lecture des élèves. Ils identifient une séquence de vingt quatre *positionnements*[14] différents regroupés en quatre catégories. Le positionnement 1 correspond à l'activité de lecture d'un des élèves, le positionnement 2 est l'organisation des tours de lecture, le positionnement 3 n'apparaissant qu'une seule fois est l'attente de l'enseignant. Ils mettent en évidence qu'il existe un « working consensus » (*Ibid*, p. 8) entre les élèves et l'enseignante. Chacun sachant de façon approximative quoi faire à certains moments, sorte de scénario, mais qui laisse des marges d'improvisation puisque les élèves ne savent pas qui sera désigné comme lecteur ou lectrice par l'enseignante. Le début du tour de lecture de Maria est détaillé avec une perturbation lorsque l'enseignante s'adresse à Audrey une élève assise sur le sol qui ne participe pas à l'activité. Ce temps d'absence du professeur entraîne ce que les auteurs qualifient de danse, se traduisant par cinq clusters de mouvements des élèves présents. Ce temps de deux secondes et demi permet aux élèves d'avoir une activité différente les uns des autres avant de se retrouver dans une synchronisation parfaite au positionnement 1 d'un tour de lecture. « Toute personne engagée contrôle attentivement n'importe quelle autre pour une interprétation de ce qui est en train de se dérouler. » (MacDermott, Gosdpodinoff & Aron, 1978, p. 3). Les personnes en situation de face-à-face se considèrent mutuellement responsables de l'ordre pour préserver le « working consensus ». Les auteurs veulent mettre en évidence que la description ethnographique permet d'accéder aux ajustements des membres dans le contexte de l'activité. Cet exemple montre l'importance de l'eccéité dans l'approche ethnométhodologique. Sarrazy (2001) rapporte l'analyse de MacDermott (1976) qui montre le consensus entre l'une des élèves Rosa, de faible niveau en lecture et l'enseignante qui aboutit à l'évitement de la tâche par l'élève. L'auteur met l'accent sur le dilemme des enseignants confrontés à faire apprendre tous les élèves mais simultanément à « avancer » (*Ibid*, p. 125), à faire le programme (contrat institutionnel[15], *Ibid*, p. 125). L'auteur précise que les enseignants ont conscience de cette gestion difficile de l'hétérogénéité des élèves.

Cet exemple renforce un aspect de l'« eccéité », le fait que les situations d'enseignement-apprentissage soient toujours biographiquement déterminées (Schütz, 2008, 2010). La visibilité des apprentissages des autres apporte une coloration particulière à l'activité des « consociés » (Schütz, 2010).

[14] « […] ce sont des accomplissements interactionnels en cours d'exécution en non des entités fixées, […] MacDermott, Gosdpodinoff, Aron, 1978, p. 7.
[15] Exigences institutionnelles d'avoir à enseigner l'ensemble des contenus des programmes.

3.3. L'activité du collectif

Theureau (2004, 2006) rend hommage au « pointillisme interactionnisme de Goffman » (Theureau, 2004, p. 107) aux travaux ethnométhodologiques qu'il qualifie de « collectivisme méthodologique » l'opposant à « l'individualisme méthodologique » du courant cognitiviste (Theureau, 2004, p.19).

Les objets de recherche restent fidèles à la ligne tracée par Schütz (2008, 2010). Il s'agit de mettre à jour la rationalité des personnes dans leurs conduites et leurs actions de la vie quotidienne (Schütz, 2010). Le sociologue phénoménologique différencie la rationalité scientifique de celle des acteurs (Goffman, 1974) dans la vie quotidienne. Garfinkel (2009) reprendra cette idée de la rationalité en parlant de « théoricien pratique » (*Ibid*, p. 414). L'intérêt pratique des individus, le rite temporel d'interaction (Goffman, 1974), l'arrière-plan envisagé comme « règles de codage » (*Ibid*, p. 418) et les enjeux de « « l'image » d'elle-même » de la personne (*Ibid*, p. 418) sont des éléments essentiels de l'action collective. Poser ce principe d'une rationalité de sens commun opposée à la rationalité scientifique, c'est afficher que les interactions des personnes dans le monde de la vie quotidienne méritent d'être étudiées. La complémentarité des approches de Goffman et de Garfinkel est résumée par Widmer (1992). Goffman cherche à décrire comment les coups sont portés dans un jeu alors que Garfinkel cherche à comprendre pourquoi ce jeu existe et pourquoi des personnes y jouent. Le travail de catégorisation et classification des activités sociales de Goffman est complété par les études du procédural de l'action sociale mise en œuvre par Garfinkel et leurs arrière-plans.

Nous avons vu la place importante de l'observation et de l'imitation dans leurs approches respectives. Elle est le plus souvent implicite pour les deux chercheurs puisque leurs objets d'études communs sont les activités de face à face des « consociés » (Schütz, 2010). Pourtant, Goffman (1974, 1991) s'est davantage intéressé à la question de l'observation.

Comme toutes les situations sociales, les séances d'éducation physique ne doivent pas échapper à ces régularités de l'action collective dans les classes. Le monde scolaire implique un cadre social spécifique ou le triangle pédagogique (Houssaye, 1993) est serti dans l'institution. Ce cadre définit les modalités d'interaction entre les enseignants et les élèves et les élèves entre eux. Il impose un ordre moral établi. Goffman et Garfinkel montrent que cette morale sociale est incarnée dans les pratiques quotidiennes des personnes. Méard et Bertone (2002) évoquent la fonction sociale des règles institutionnelles et groupales pour rendre compte

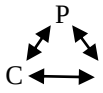
des différents niveaux. Ils situent les premières au niveau de l'établissement et le plus souvent écrites dans le règlement intérieur. Les secondes sont plus implicites, parfois décrites comme règles de fonctionnement en cours d'éducation physique et sportive. L'activité sociale de face à face correspond à ce que l'on peut nommer « l'exercice du cadre » par le groupe classe enseignant-élèves.

Observer les méthodes des membres où les rites de l'interaction d'apprentissage oblige à convoquer des situations d'enseignement précises pour considérer ces « […] pratiques locales et organisées. » (Widmer, 1992). Si conformité il y a, qu'il s'agit de rendre visible, il n'y a pas de reproduction figée. C'est l'éloge de la contingence. Les deux auteurs ont la volonté de rendre compte de la vie quotidienne qui, par définition, a une réalité concrète et aléatoire. Connaître les pratiques sociales de la vie de tous les jours, c'est simultanément reconnaître l'influence des situations où elles se déroulent. Savoir identifier le cadre de la situation sociale fait partie de la méthode des membres, comme celui de s'adapter aux événements du cours de l'action collective. Les pratiques de la vie quotidienne des personnes sont nécessairement situées dans des contextes précis.

Ces aspects sont développés par Goffman (1991) avec la notion de cadre et les transformations qui y sont apportées sans que la dimension matérielle ne fasse l'objet d'analyse spécifique. En revanche, Garfinkel (2009) aborde des situations sociales mettant en jeu des outils intégrés à l'action collective. Dans ce cas, l'environnement a une dimension matérielle d'artefact (Durand, 2002). Nous développerons ce point du milieu matériel dans la suite de ce travail.

La visibilité de l'activité des élèves pendant les séances d'éducation physique et sportive demandait de s'intéresser aux analyses des micro-sociologues pour valoriser la dimension collective de l'action sociale. Les élèves sont amenés à se déplacer, à se retrouver dans des groupes, à s'aider à réaliser des actions, à agir devant les autres…Toutes ces tâches accomplies simultanément dans l'espace de la séance d'EPS sont visibles par une grande majorité des élèves. Ces activités ne sont que rarement « hors cadre » (Goffman, 1991), tout le monde voit tout le monde. Il n'existe pas d'intimité des apprentissages. Le cours de l'action collective d'une séance d'EPS est déjà en soi une preuve que l'intersubjectivité est une réalité tangible. Il reste à mettre à jour le processus de constructions des rites de l'interaction et d'identifier la place occupée par l'observation/imitation.

Chapitre 4 : Voir les autres

> « Dans la conception de l'interaction avancée par la théorie de l'apprentissage social, conception analysée en détail plus loin comme un processus de déterminisme réciproque, le comportement, les autres facteurs personnels et les facteurs environnementaux opèrent tous comme des déterminants interdépendants les uns des autres [][16]. Les influences relatives exercées par ces facteurs interdépendants diffèrent selon les situations et les comportements. » (Bandura, 1980, p. 18)

Bandura (1980) développe une conception pragmatique de l'apprentissage en prenant en compte les contextes quotidiens des individus. L'influence de l'environnement social et matériel est envisagée comme dépendant des expériences vécues antérieurement critiquant le courant béhavioriste qui limite le milieu à des stimuli (Bandura, 1980, p. 18). Il montre la pluralité des influences qui régule les conduites des personnes. Mais ce qui fait l'originalité du modèle de Bandura est, qu'après avoir situé les apprentissages sous le signe de la relation sociale (Lafont, 2010), il envisage un deuxième traitement des informations, plus cognitif, mais en intégrant les dimensions multiples des individus, dimension affective, sociale, motrice, motivationnelle…

Cette causalité triadique réciproque (Bandura, 2003, p. 16) des trois groupes de facteurs ne signifie pas que tous aient le même impact pour toutes les personnes dans un contexte social identique. « Leur influence relative peut varier selon les activités et les circonstances.» (*Ibid*, p. 17). La théorie sociocognitive s'oppose aux théories de l'action autonome de la personne (le solipsisme cognitif) et de la réactivité mécanique aux stimuli de l'environnement (le behiavorisme) avec la conception de « […] l'émergence d'une agentivité interactive.» (Carré, 2004, p. 32). Carré (2004, p. 33) utilise l'expression de « géométrie variable » pour exprimer ce système de causalités multiples en fonction des activités en cours, des circonstances situationnelles et des contraintes socioculturelles. Les personnes sont à la fois produits et producteurs de leur environnement. Bandura (1980) présente les trois types de processus essentiels à cette interaction continue et réciproque entre les personnes, leurs comportements et leur environnement :

- Les processus vicariants (l'observation des autres).

[16] « C représente le comportement, P les facteurs personnels internes sous forme d'événements cognitifs, émotionnels et biologiques, et E l'environnement. (Bandura, 1986a) » Bandura, 2003, p. 17.

- Les processus symboliques qui permettent aux individus de préserver leurs expériences sous une forme représentationnelle. Ces représentations vont ensuite servir de guide pour le comportement futur. Bandura ajoute que cette activité symbolique est essentielle aux personnes pour anticiper et pour agir intentionnellement. « Les gens peuvent résoudre leurs problèmes par le medium des symboles sans avoir à accomplir réellement les diverses solutions possibles. » (Bandura, 1980, p. 20).
- Les processus autorégulateurs permettent aux personnes de contrôler leur propre comportement. Ces processus autorégulateurs sont ce que Bandura qualifie d'auto-influence (*Ibid*, p. 21). Ils incluent l'autoréflexion, l'autoévaluation et tous les mécanismes d'autoanalyse. Ces processus régulateurs sont à rapprocher des conceptions de l'apprentissage auto-régulé.

> « C'est un processus actif et constructif par lequel les apprenants se fixent des buts pour leur apprentissage et puis tentent d'enregistrer, réguler, et contrôler leur cognition, leur motivation et leurs comportements, guidés et contraints par leur but et par les caractéristiques contextuelles de l'environnement. » (Famose, 2003, p. 14)

Nous développerons cette dimension des processus autorégulateurs relatifs aux apprentissages dans la deuxième partie de ce travail. Mais il nous semblait nécessaire de mettre déjà en perspective le modèle de Bandura et l'espace classe qui constitue notre domaine d'investigation.

4.1. L'agentivité

> « La théorie de l'apprentissage social tente d'expliquer le comportement humain en termes d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux. C'est dans le processus de déterminisme réciproque que réside la possibilité pour les individus d'influencer leur propre destinée ainsi que les limites de l'auto-direction. » (Bandura, 1980, cité par Carré, 2004, p. 23)

C'est cette auto-direction que Bandura appelle l'agentivité.

Philippe Carré (2004, p. 30) donne cette définition de l'agentivité, « […], cette capacité humaine à influer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions ». Le sentiment d'efficacité personnelle, (*Self-efficacy*) « …jugement sur l'aptitude de l'individu à organiser et

à exécuter des performances… » (Bandura, 2003, p. 39) est un des piliers de l'agentivité humaine. C'est cette croyance des personnes à réussir ou à échouer dans la réalisation d'un comportement dans un contexte social particulier qui a le plus d'influence sur l'agentivité. L'auto-efficacité est toujours spécifique à des activités particulières. « On parlera plutôt de sentiment d'efficacité personnelle en tennis que dans le domaine global des performances sportives, par exemple. » (Carré, 2004, p. 41). Elle se constitue à partir de quatre sources d'informations, l'expérience active du sujet, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels des personnes.

Les processus autorégulateurs (autoréflexion, autoévaluation…) sont le second pilier de l'agentivité. C'est cette association auto-efficacité et processus autorégulateurs qui contribue à l'auto-direction des personnes.

Ce sont les premiers travaux de Bandura dans les années 60 qui le mènent à élaborer sa théorie socio-cognitive (1986). Bandura et Walters (1959, cité par Carré, 2004, p. 24-25) étudient l'agressivité des adolescents. Ils constatent une influence du milieu familial et identifient l'influence des modelages et des observations sur les apprentissages des conduites violentes. Dans un second temps, Bandura (1963, cité par Carré, 2004) réalise des études avec Ross et Ross pour approfondir les premières recherches. Des adultes confrontés à la vue d'autres personnes qui frappent et molestent une poupée (la poupée Bobo) reproduisent ces comportements violents lorsqu'ils se retrouvent en présence du jouet. Ils constatent même des conduites plus violentes et surtout innovantes par rapport à ce qu'ils ont pu observer. Ils en concluent que l'apprentissage vicariant dépasse la simple copie, la reproduction des comportements d'autrui.

Parallèlement, Bandura (1967, cité par Carré, 2004) relate des expériences qu'il a conduites pour soigner des phobies de chiens chez de jeunes enfants. Il montre des films d'enfants jouant avec des chiens. Après quatre jours, 77% des sujets soignés acceptent de rester seuls avec un chien dans une pièce. Un mois plus tard, tous ont dépassé leur phobie. Dans la suite de ces premières expérimentations, il a développé ou initié des recherches autour de la notion de « *coping*[17] ». Bandura et ses collaborateurs mettent au point une méthode nommée « maîtrise guidée » (Lecomte, 2004, p. 82). Elle se déroule ainsi : des modelages, des imitations progressives du modèle par le patient associées à des verbalisations des étapes. D'autres expériences de modelage d'apprentissages scolaires en mathématiques ont été réalisées (Schunk & Hanson, 1989, cité par Bandura, 2003, p. 354). Des élèves ayant un an de

[17] De l'anglais to cope = se débrouiller, faire face à l'obstacle, assumer une difficulté. Note de bas de page n°18, Carré, 2004, p. 28.

retard observent des pairs à la vidéo pour des tâches scolaires. Ces derniers doivent verbaliser à voix haute les stratégies employées pour effectuer la tâche. Ce modelage de *coping* (Bandura, 2003, p. 354) permet aux élèves plus en difficultés d'assister au processus cognitif en jeu et d'en comprendre le mécanisme progressif. C'est ainsi que Bandura explique la supériorité de ce modèle à celui d'un expert. Toutefois, ce type de modelage nécessite une extrême attention des observateurs et les progrès de ces derniers restent faibles (Schunk & Hanson, 1985, 1989 ; Schunk *et al*, 1987). Le traitement multiforme de Smith (1980, 1989, cité par Bandura, 2003, p. 358) contre l'anxiété scolaire est réalisé sous la forme d'un apprentissage de techniques d'auto-instructions pour se définir des objectifs à court terme, mieux s'organiser dans son travail scolaire et à identifier les sources stressantes afin de mieux les maîtriser par des techniques de relaxation. L'ensemble de ce traitement agit sur l'élévation du sentiment d'efficacité et réduit l'anxiété scolaire tout en améliorant les résultats scolaires. Les travaux de Collins (1982, cité par Lecomte, 2004, p. 64) sont réalisés avec des élèves de trois niveaux différents de mathématiques allant des meilleurs au moins bons. Dans tous les cas, ce sont les élèves qui ont une croyance forte en leur sentiment de compétence personnelle qui obtiennent de meilleurs résultats.

Pour démontrer l'importance de l'efficacité personnelle perçue, des collaborateurs de Bandura ont mis au point une expérience qui communique aux personnes des résultats illusoires, dans certains cas améliorés et dans d'autres cas diminués par rapport à la réalité. Weinberg, Gould et Jackson (1979, cité par Bandura, 2003, p. 93, p. 572) dans des compétitions de force physique montrent que l'illusion de gagner ou de perdre a un effet sur le sentiment d'efficacité personnelle et des conséquences directes sur les résultats sportifs.

La diversité des recherches montre la robustesse du concept de sentiment d'efficacité personnelle, la croyance d'efficacité perçue quelque soit le domaine étant le facteur le plus important au regard de l'agentivité.

4.2. L'apprentissage par modelage

> « A partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les nouveaux comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action. Les individus sont capables d'apprendre ce qu'il faut faire à partir des exemples vus, au moins de façon approximative, avant de produire le comportement. Cela leur permet d'éviter beaucoup d'épreuves inutiles. » (Bandura, 1980, p. 29)

L'apprentissage par observation suppose quatre sous-fonctions (Bandura, 2003, p.139) :

- Les processus attentionnels
- Les processus de rétention
- Les processus de production
- Les processus motivationnels.

Les processus attentionnels mettent l'accent sur la dimension interactive avec l'environnement. Pourquoi ? Dans une même situation sociale, toutes les personnes ne sont pas sensibles aux mêmes événements. Evidemment les caractéristiques perceptives et cognitives des sujets (ensemble perceptif, aptitudes cognitives, préconceptions cognitives) sont importantes - les capacités attentionnelles des observateurs limitent ces processus avant 12 ans (Lafont, 2010) - comme les types de comportements à modeler qui peuvent être plus ou moins complexes. Toutefois nous retenons que les mêmes événements n'ont pas la même valence émotionnelle ou fonctionnelle et la même saillance pour les personnes. Bandura (2003) intègre dans ces processus attentionnels « […] les aménagements structurels des interactions humaines. (*Ibid*, p. 139). Cela révèle l'asymétrie de l'interaction entre les personnes et leur environnement qualifié par Carré (2004, p. 33) de « géométrie variable ». Cela s'apparente à la subjectivité des personnes dans une situation sociale particulière. Les événements saillants retenant l'attention des individus peuvent être différents en fonction de leurs intérêts, de leurs croyances, de leurs compétences… C'est pour cette raison que Bandura (1986, 2003) insiste sur les mécanismes attentionnels pour les dispositifs d'apprentissage par observation.

Bandura et ses collaborateurs se sont aussi intéressés aux apprentissages moteurs et sportifs. « Le moyen le plus efficace de transmettre de l'information sur une compétence est le modelage de celle-ci. » (Bandura, 2003, p. 551). Il précise que le modelage implique un traitement cognitif et n'est pas qu'une activité passive. Concernant les formes de modelages, Bandura évoque la démonstration physique, la vidéo, des schémas et des paroles qui décrivent l'action motrice. La description permet de focaliser l'analyse sur les éléments essentiels. En effet certaines actions motrices se caractérisent par la fugacité de leur exposition au regard. Il prend l'exemple d'un plongeon.

Les processus de rétention impliquent que la perception des informations visuelles doit être transformée en images et/ou en codage verbal. Bandura (1980) évoque la constitution d'images mentales qui va permettre à la personne de mémoriser des comportements et leur contexte. L'imagerie visuelle est essentielle pour les apprentissages des enfants lorsque leurs compétences linguistiques sont peu développées et dans des domaines où les informations sont

difficiles à coder sous la forme verbale. Le codage verbal est aussi important pour certains types d'apprentissage. Bandura (1980) prend l'exemple des itinéraires où le codage verbal (droite, gauche, gauche, droite, droite, gauche) est plus pertinent que la représentation imagée. Enfin, et c'est cet aspect qui est essentiel, il affirme la suprématie d'un codage mixte imagé et verbal pour faciliter la mémorisation.

Il tire cette conclusion d'apprentissage de triple saut et de mémorisation d'une séquence dansée. Lander et Raeder (1979) (cité par Bandura, 2003, p. 564) ont comparé des modalités de modelage différentes pour l'apprentissage de plongeon. La maîtrise guidée associant modelage et conseils est plus efficace que les seuls modelages pour l'amélioration de la compétence. Concernant les types d'activités sportives, Bandura (2003, p. 552) distingue « des performances solitaires qui doivent être exécutées de manière rigide. », il illustre ces habiletés par le plongeon et « des activités sportives […] qui comportent beaucoup d'incertitudes et d'éléments imprédictibles. ». Cette classification des activités sportives semble être réductrice au regard d'autres catégorisations que nous aborderons dans la suite de ce travail (Parlebas, 1987/1999 ; Famose, 1990 ; Cadopi 1991).

Dans tous les cas, Bandura (1980) en s'appuyant sur des expériences nombreuses pour des enfants comme pour des adultes envisage la nécessité d'une activité de codage des apprenants pour que l'apprentissage par observation ait des effets sur les acquisitions attendues. Il évoque un rappel mental pour faciliter la mémorisation et que ce dernier constitue un guide à la réalisation du comportement modelé. Celui-ci n'est pas une simple récupération de comportements enregistrés mais implique une reconstruction à partir des éléments observés. C'est pour cette raison que Bandura différencie le modelage initié de l'extérieur qui se fait en présence du modèle et le modelage différé qui sollicite la mémoire et les représentations imagées. On retrouve la même distinction faite par Piaget entre l'imitation immédiate et différée. « Autrement dit, l'imitation se détache de l'action actuelle, et l'enfant devient capable d'imiter intérieurement une série de modèles, donnés à l'état d'images ou d'esquisses d'actes […]. » (Piaget, 1968, p. 63). Bandura parlant de l'imitation immédiate dit qu'elle ne nécessite pas de médiation cognitive.

Les processus de reproduction motrice impliquent à la fois un guidage représentationnel à partir du modèle symbolique conçu et un ajustement autocorrectif. Bandura (1980) prend l'exemple de gestes sportifs en golf ou en natation pour montrer la difficulté de ces ajustements parce qu'il est impossible de s'observer immédiatement à l'issue de l'effectuation de l'action motrice. Dans ce cas, les sportifs s'appuient sur des indices kinesthésiques et la connaissance du résultat de leur action. Par cet exemple, Bandura souhaite mettre l'accent sur la

complémentarité de l'observation et des essais-erreurs dans les apprentissages de tous les jours. Le modelage permet d'avoir une approximation du comportement souhaité qui est ensuite affiné par des autocorrections au cours des répétitions et de démonstrations plus centrées sur des points particuliers. Cette perspective interactive a été mise en œuvre dans de nombreuses méthodes. Nous présenterons certaines d'entre elles dans la suite de ce travail.

Mais le modelage de l'activité d'autrui n'a pas que des effets instrumentaux sur les apprentissages. Il a une influence sur le sentiment d'efficacité personnelle par l'intermédiaire des processus motivationnels. Il précise qu'il existe souvent des confusions entre le SEP et l'attente du résultat. La comparaison sociale se réalise par modelage. Si sa propre performance est inférieure aux autres, sa croyance d'efficacité baisse, le phénomène inverse est observé pour une performance supérieure aux autres. En revanche, la similarité des modèles est importante.

Ainsi en présentant des coureurs de haut niveau à des débutants, cela ne développe pas le SEP, voire cela a pour certains des effets de découragement. L'expérience vicariante permet de prendre connaissance de l'activité des autres et de la croiser avec ces propres efforts. C'est l'émergence de la comparaison sociale, selon Bandura (2003). L'auteur suppose que les individus profitent des erreurs et des réussites vues. Cela introduit un jugement comparatif concernant les conséquences de l'activité sur les personnes de l'entourage. La punition vicariante a autant d'effets inhibiteurs que la punition elle-même. Des expériences rapportées par Bandura (1980) montrent que des comportements déviants critiqués après avoir été réalisés par une personne, entraînent une baisse de reproduction par les observateurs. A l'inverse, des conduites déviantes qui sont vantées, induisent l'imitation de celles-ci. Le modelage permet l'observation des états émotionnels liés à la réalisation de la conduite. Ils influencent le projet des futures conduites de l'observateur. Il montre ainsi l'importance de la SEP dans le processus d'attribution causale développé par Weiner (1985), cité par Durand (1991) pour les apprentissages moteurs. Le renforcement extérieur est le premier et correspond aux réactions de l'environnement social à l'issue de la tâche. On retrouve la théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (2002) qui nomme cette motivation, la motivation extrinsèque (cité par Dupont et *al*, 2010).

Le dernier aspect est l'auto-renforcement (Bandura, 1980) ou autorécompense (Bandura, 2003). «Les gens tendent à augmenter leurs standards de performance lorsqu'ils ont rencontré le succès et à les abaisser à des niveaux plus réalistes lorsqu'ils ont essuyé des échecs répétés » (Bandura, 1980, p. 124). Cet auto-renforcement différencie l'ASCO des théories associationnistes. Il explique que les personnes peuvent mettre en place des dispositifs d'autopunition ou d'autorécompense en fonction de leur standard. Deci et Ryan (2002) parlent

de motivation intrinsèque (cité par Dupont et *al*, 2010).

Mais ce qui constitue l'intérêt de la notion de sentiment d'efficacité personnelle est d'avoir identifié ces trois sources de renforcement qui agissent conjointement sur la motivation d'une personne à réaliser une tâche.

Concernant l'auto-modelage, des expérimentations thérapeutiques pour des adolescents souffrant de dépression montrent des effets positifs si les jeunes malades se regardent en vidéo, heureux. Cela entraîne une amélioration de la dépression. Pour les apprentissages moteurs, l'auto-modelage constitue un moyen d'apprentissage à la fois instrumental mais aussi sur des aspects motivationnels. Dowrick (1991, cité par Bandura, 2003, p. 553) réalise des montages des meilleures réalisations motrices dans des domaines de pratiques corporelles aussi différentes que la natation, l'haltérophilie, la gymnastique, le tennis ou le volley. Les pratiquants progressent sur le plan de l'effectuation mais surtout augmentent de façon significative leur sentiment d'efficacité personnelle. Des travaux menés par Ferrari & Bouffard-Bouchard, 1992, cités par Bandura, 2003, p. 566-567) ont été réalisés avec des pratiquants experts et novices classés en trois niveaux pour l'acquisition de conduites motrices de défense en karaté. Les effets de l'auto-modelage sont plus importants en termes d'apprentissages moteurs pour les experts mais l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle est améliorée pour les trois niveaux identifiés. Cela prouve la pertinence du modèle de Bandura qui envisage l'articulation entre modelage et représentation cognitive acquise par l'expérience mais surtout l'influence des processus affectifs et motivationnels.

L'ensemble de ces travaux montre que l'apprentissage par modelage de comportements se réalise indépendamment de tout renforcement extérieur. La théorie socio-cognitive fait une place importante à l'expérience vicariante « […], c'est-à-dire en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux. » (Bandura, 1980, p. 19-20). Sa volonté de prendre en compte les contextes réels d'enseignement/apprentissage permet d'envisager des effets diverses de l'observation des autres dans le domaine des compétences sportives.

> « L'apprentissage par expérience se superpose presque toujours à des influences modelantes omniprésentes qui court-circuitent les tâtonnements exploratoires en véhiculant la structure et les règles de base de la compétence sportive. » (Bandura, 2003, p. 554)

Dans le cadre d'une recherche effectuée en master 1 (Le Bihan, 2010), nous avons

constaté des effets de cette observation pour deux tâches de danse réalisées dans la même séance et proposées de manière identique pour trois classes de maternelle (classe 1 : TPS/PS (moyenne d'âge : 3.3 ans), classe 2 : PS/MS (moyenne d'âge : 4.2 ans), classe 3 : MS/GS (moyenne d'âge : 5.6 ans). L'objectif des enseignants est de faire produire des actions motrices dansées variées à partir de deux musiques très différentes.

Tâche 1 : les élèves sont invités à rechercher des tours et des sauts différents. La musique est inductrice (Perez & Thomas, 2000, p. 50), musique de cirque avec une pulsation rapide, et la consigne proposée aux élèves renforce cet élément inducteur : vous devez essayer de danser comme un clown.

Tâche 2 : les élèves sont invités à rechercher des tours et des sauts différents. La musique utilisée a une pulsation lente, musique du groupe AIR (album Moon safari, New star in the sky). La consigne proposée aux élèves induit des mouvements et des déplacements plus lents : vous dansez dans un pays où tout est au ralenti, comme les cosmonautes.

En TPS/PS, pour la première tâche, les élèves restent immobiles à se regarder puis ils se déplacent en marchant durant les 1mn30 du morceau de musique. Les élèves n'effectuent pas de saut et de tour comme le leur avait proposé l'enseignante. Pour la musique lente, un élève s'allonge sur le sol immédiatement imité par d'autres. De la même manière, un élève tourne sur le sol en quadrupédie imité par un camarade. Lors de la seconde réalisation de la danse sur la musique de clown, un groupe de trois filles se constitue en se tenant la main. Des actions de chute sur le sol sont produites après qu'un des élèves de la classe l'ait réalisée. On constate une certaine diffusion de certaines actions motrices. Mais ce constat est à nuancer. En effet, dans la danse sur la deuxième musique (pulsation lente), deux élèves réalisent des sauts mais ne sont pas imités par d'autres. En revanche, la course de quelques uns autour de la salle se généralise et représente bientôt les deux tiers de la classe.

Lors de la deuxième séance, sur la première musique, les élèves réalisent spontanément une ronde de six qui passent rapidement à quinze. Dans la continuité de la tâche précédente, la danse sur la pulsation lente donne lieu à la constitution de rondes à trois. Même lorsque les élèves ne se tiennent pas par la main, ils forment des groupes dans l'espace de la salle s'observant mutuellement et produisant des actions motrices similaires. La diffusion de ces contenus redéfinis est le fait de plusieurs élèves. La dimension collective de la danse tient à des représentations qui se sont constituées lors d'autres apprentissages (farandoles et rondes apprises dans une autre séquence d'enseignement réalisée plus tôt dans l'année). L'observation des séances montre que les élèves éprouvent un certain plaisir de danser avec les autres.

Pour la classe de PS/MS, les élèves s'engagent rapidement dans des marches lors de la première danse, celle du clown. Des élèves se déplacent en se regardant. Linda (5.4 ans) est rapidement suivie par Jade (4.2 ans) et par Clara (3 ans). Elles constitueront un groupe de danseuses au fil des séances. Linda est le plus souvent l'initiatrice des actions motrices. Ainsi elle lève les bras et est aussitôt imitée par Jade alors que Clara les suit en regardant les autres camarades autour d'elle. Un garçon sollicite un autre élève pour se déplacer ensemble. Ils s'imitent dans la suite de la séance. Deux garçons se font face et sautent ensemble sur place. On constate que de nombreux duos se sont constitués. Les actions motrices sont des marches en avant mais aussi de nombreux sauts.

Pour la situation de danse de pulsation lente, tous les élèves cherchent dans un premier temps à se déplacer lentement presque sans bruit. Dans cette phase, ils s'observent. Quelques élèves vont tendre les bras « comme pour voler ». Une élève tourne et est imitée par sa camarade la plus proche. Elles se suivent ensuite. Lors de la seconde réalisation, les élèves s'observent beaucoup mais sans nécessairement reproduire les actions motrices des autres.

La danse du clown montre plus d'interactions visibles entre les élèves, ils se suivent, s'imitent. La danse (Star in the sky) semble limitée les interactions à des observations sans imitation. Les élèves se déplacent davantage seuls.

Pour la classe de MS/GS, lors de la première présentation de la danse du clown, tous les élèves s'engagent dans la danse en produisant des sauts ou des marches rapides. Les élèves s'observent beaucoup. Cela se voit dans les regards qu'ils échangent mais aussi dans leur mouvement de tête. Les sauts à pieds joints apparaissent et ils sont rapidement réalisés par de nombreux élèves. Des élèves comme Luna (5.11 ans) s'arrête, regarde autour d'elle et recommence à danser. Quatre filles dansent ensemble en se déplaçant et en sautant. Ethan (5.4 ans) se déplace sur les genoux, de nombreux garçons dans un premier temps l'imitent, rejoints par des filles.

Dans la deuxième danse (new star in the sky, AIR), les élèves recherchent à marquer la différence de pulsation musicale. Pour la plupart, les élèves marchent. Des sauts et quelques tours apparaissent mais ils restent le fait de quelques élèves isolés. Le groupe des quatre filles déjà constitué se déplace en faisant des petits pas avant de s'arrêter de danser. Une marche avec de grands pas et des bras tendus « comme pour voler » se diffuse un peu. La deuxième présentation voit un réel désengagement des élèves.

Le phénomène de diffusion d'actions motrices nouvelles semble répondre à certaines conditions. Il semble nécessaire que les élèves soient dans l'observation des autres souvent en alternance avec leurs propres actions. Cette alternance est très visible pour les élèves de cette

classe. Ainsi, Lila (5.1 ans) danse seule puis regarde Marine (6.1 ans). Cette alternance des observateurs implique qu'une nouvelle action motrice doit être répétée un nombre de fois important pour avoir une probabilité d'être perçue. Ensuite de façon à la fois complémentaire et parallèle, plus il y a d'élèves qui produisent une nouvelle action plus l'observateur a de chance de la voir. Enfin la complexité de l'action motrice a une importance considérable. Dans le cas présent, les élèves doivent observer des mouvements dansés isolés qu'ils imitent immédiatement.

Dans cette situation que l'on peut qualifier d'écologique, l'observation fait partie des moyens de prélever des informations dans le milieu environnant et est utilisée pour reproduire des actions des autres élèves. Mais il n'y a pas de systématisme et les effets sont divers, apprentissage d'actions motrices dansées, constitution de groupes de pratiques et engagement, désengagement ou modifications de l'activité proposée par l'enseignant.

Ce rôle valorisé de l'observation fait que la théorie sociocognitive est qualifiée « d'apprentissage sociocognitif par observation, ASCO » (Cartron & Winnykamen, 2004, p. 130).

4.3. Le caractère public de l'activité des élèves

Cette observation de l'activité d'apprentissage d'autrui pendant les séances d'EPS (Huet & Saury, 2011) rend particulier ce caractère public. D'autres recherches mettent en évidence les effets du caractère public des apprentissages dans le domaine scolaire.

Monteil (1993) instaure un dispositif qui permet de rendre publique l'apprentissage par une interrogation, individuation ou à l'inverse qui préserve l'anonymat de l'élève. Il montre que dans le cas où la comparaison sociale par l'interrogation est mise en place par l'enseignant, les effets sont l'accroissement des écarts entre les bons élèves et les élèves faibles. Dans une autre expérience (Monteil, 1991), quatre groupes d'élèves faibles en mathématiques sont constitués. Ils bénéficient d'une leçon sur le théorème de Thalès. A la suite de cet enseignement, ils effectuent une tâche leurre. L'évaluation est attribuée pour les quatre groupes de façon aléatoire (échec ou réussite). Le résultat est communiqué publiquement ou l'anonymat est gardé. On obtient ainsi une répartition des modalités (échec, anonymat ; échec, individuation ; réussite, anonymat ; échec, individuation). Dans la suite de l'expérience, les élèves sont évalués sur la leçon concernant le théorème de Thalès. Monteil constate que le groupe le plus en réussite est celui qui avait la caractéristique, réussite, anonymat dans la tâche

leurre et que le groupe ayant le moins réussi est celui qui avait la caractéristique, réussite, individuation pour la tâche leurre. Il explique ce résultat par la difficulté à assumer publiquement la réussite pour des élèves qui n'ont pas l'habitude du succès. Monteil (1993) conduit une expérience similaire mais avec des élèves de niveaux différents. Les bons élèves obtiennent leurs meilleurs résultats lorsque qu'ils font l'objet d'une attribution de succès et placés dans une situation d'individuation. Les mauvais élèves obtiennent leurs meilleurs résultats avec une attribution d'échec et des conditions d'anonymat.

Monteil explique ces constats parce que les situations sociales instituées perturbent le « contexte cognitif ainsi créé » (*Ibid*, p. 74) pour les élèves. Cela renvoie aux acquis antérieurs et à l'histoire autobiographique scolaire des élèves. Le contexte proposé d'individuation correspond aux situations vécues antérieurement par les bons élèves. L'anonymat ne leur permet plus de rendre public leur expertise. Ces éléments autobiographiques représentent le passé dans le présent. Monteil développe la notion de schéma de soi scolaire en s'appuyant sur les travaux de Markus (1977) et Brewer (1986) pour rendre compte de la trace de l'histoire des élèves. Les acquis scolaires sont réalisés dans des contextes spécifiques qui impliquent à la fois l'évaluation des individus par eux-mêmes, par les autres élèves, par l'enseignant au regard des résultats obtenus.

> « Appartenir à un groupe, accomplir une tâche en présence d'autrui, être évalué, comparé ou encore socialement privé ne sont-ce pas là, en effet, autant d'insertions sociales réelles ou potentielles susceptibles de provoquer des états ou épisodes psychologiques mis en mémoire avec les contenus de connaissance qu'ils génèrent ou auxquels ils s'attachent ? *(Ibid*, p. 93)

Bandura (2003, p. 136) en s'appuyant sur une recherche de Takata et Takata (1976) explique que lorsque les personnes ont des expériences antérieures limitées, elles utilisent des indicateurs modelés pour établir l'évaluation de leurs aptitudes. L'expérience vicariante de l'activité des autres se croise avec l'expérience directe, même si cette dernière reste la plus influente sur le sentiment d'efficacité personnelle. Il met l'accent sur les effets émotionnels générés par l'auto-évaluation comparative. En fonction des caractéristiques des personnes observées, leurs réussites ou leurs échecs auront des effets différents sur sa perception d'efficacité. En effet, observer des personnes similaires à soi en réussite a tendance à encourager les individus ; mais à l'inverse, l'échec a tendance à les décourager. Pour certaines personnes, la comparaison sociale est perçue comme menaçante et peut entraîner des stratégies

d'évitement des tâches à effectuer.

Bandura (2003) présente diverses expériences qui montrent que la proximité ou la similarité des modèles et des observateurs sont très importantes. Gould et Weiss (1981 cité par Bandura, 2003, p. 564) ont présenté des modèles féminins supposés non-sportifs à des femmes peu pratiquantes d'activité physique lors d'une épreuve d'endurance. Cela a un effet sur leur efficacité personnelle perçue de ce type de pratique. A l'inverse, la présentation de modèle masculin et supposé sportif n'a eu aucun effet. Bandura (2003) précise que l'expérience vicariante a une influence sur le sentiment d'efficacité personnelle par comparaison sociale pour une performance « […] en modifiant le niveau d'effort, de persévérance, de compétence cognitive, de choix, de stress et de découragement. » (*Ibid*, p. 355). L'attitude confiante de modèles persévérants a une influence sur les observateurs. Les expériences vicariantes permettent aux personnes observatrices d'avoir une prédictibilité de leur activité à venir en termes de facilité ou de difficulté en fonction des modèles.

Les conséquences affectives du modelage sont importantes pour Bandura. Le sentiment d'efficacité personnelle est la notion développée par l'auteur pour rendre compte des effets de l'observation sur la motivation.

Cette visibilité sociale est particulièrement prégnante dans le domaine des pratiques physiques (Legrain & d'Arripe-Longueville, 2010) parce que les performances sont le plus souvent publiques par l'exposition visuelle de sa prestation aux regards des autres. Les auteurs mettent en perspective la demande d'aide des élèves à leurs pairs et estime de soi ; demander l'aide d'un camarade diminue l'estime de soi ; réussir seul même modestement valorise l'estime de soi.

Lors d'un cycle d'athlétisme, l'activité d'un groupe de huit élèves (quatre filles et quatre garçons) est recueillie et analysée pour cinq séances (Huet & Saury, 2010, 2011). Les collégiens jugent les autres membres du groupe sur la base de leurs performances et compétences dans les disciplines athlétiques considérées. Cela se traduit par des compétences reconnues pour certains élèves et non pour d'autres. Les auteurs utilisent la notion de «modèle du partenaire »[18] pour rendre compte de ces « statuts » particulier dans le groupe. Les élèves jugent certains camarades comme des « bons référents » (*Ibid*, p. 106), mais Huet et Saury constatent des évolutions au cours du cycle en fonction des prestations et des performances des membres du groupe. Dans le cas présenté, les expériences vicariantes sont associées aux

[18] « Cette notion de « modèle du partenaire », inspiré de la psychologie ergonomique, renvoie à la connaissance que les élèves construisent à propos des autres élèves de leur groupe (compétences, performances, caractéristiques personnelles, etc.) » note de bas n°5, p. 106.

progrès des pratiques des élèves et aux connaissances du résultat des performances pour faire évoluer la comparaison sociale. Les chercheurs observent que ces « bons » modèles font l'objet de sollicitations d'aide et de conseil et d'observations plus attentives lors de leurs réalisations. « […], cette visibilité mutuelle offre à chacun des élèves du groupe des ressources potentiellement disponibles pour résoudre les problèmes d'apprentissage auquel il se trouve confronté. » (Huet & Saury, 2010, p. 107-108). Toutefois les auteurs précisent : « […], nous ne sommes pas en mesure d'en évaluer les effets en termes de bénéfices cognitifs, moteurs et/ou motivationnels, ainsi que cela est fait dans les études expérimentales relatives à l'apprentissage entre pairs. »

Le caractère public des activités des personnes dans un contexte social particulier entraîne des phénomènes de jugement et de comparaison sociale. Pourtant les travaux de Monteil (1993) et ceux de l'apprentissage sociocognitif par observation et la recherche de Huet et Saury (2010, 2011) ne se réfèrent pas aux mêmes courants théoriques. Cette dernière a été réalisée en référence au cadre théorique et méthodologique du « cours d'action » (Theureau, 2006) et plus largement aux courants de l'action située (Suchman, 1990), de la cognition située ou distribuée.

4.4. Socio-constructiviste ?

« L'adaptation et le changement humains sont enracinés dans des systèmes sociaux. L'agentivité personnelle opère donc au sein d'un vaste réseau d'influences socioculturelles. » (Bandura, 2003, p. 17). Il intègre la comparaison sociale, l'attribution causale mais aussi les mécanismes de renforcement externe liés aux récompenses et aux punitions. Il ne se limite pas à la seule dimension cognitive des apprentissages, il montre l'imbrication avec des éléments plus psycho-sociaux. L'observation, la représentation sont situées dans le contexte de l'apprentissage au quotidien.

Sa théorie sociocognitive est proche des conceptions de Vygotski (1997). Si dans son ouvrage de 1980, il ne parle pas de la conception socio-historico culturelle du chercheur soviétique, dans son livre de 2003, il identifie des proximités et des différences avec celui-ci.

Bandura (2003, p. 339) aborde des méthodes d'enseignement de stratégies d'apprentissage à des élèves en difficulté de mathématiques (Schunk, 1989). Il évoque la fonction autorégulatrice de la parole et fait référence aux travaux de Luria (1961, p. 339) concernant la méthode d'auto-instruction. Cette démarche proposée par Luria s'appuie sur les

travaux de Vygotski (1997) concernant le langage égocentrique des jeunes enfants.

Bandura (2003, p. 339), à partir des travaux de Meichenbaum (1977, 1986), confirme les approches de Vygotski et de ses continuateurs. Dans un premier temps, des stratégies cognitives sont modelées par des personnes à haute voix. Les sujets les verbalisent à leur tour en situation. Puis enfin, ils utilisent ces procédures d'autoguidage sous la forme de langage intérieur. Enfin lorsque ces instructions sont devenues routinières, elles ne demandent plus de guidage conscient. Bandura (2003, p. 344) précise que « la maîtrise guidée par structuration mutuelle d'un environnement favorable à l'augmentation des connaissances, des compétences et des croyances personnelles affirmatives, est proche du tutorage par le guidage social selon Vygotski. »

Bandura reconnaît l'approche socioconstructiviste et socioculturelle du développement et de l'apprentissage de Vygotski. En effet dire comme le fait Vygotski (1985, p. 107) qu'il existe « […] *deux niveaux de développement*[19] […] », c'est lié développement de l'enfant et apprentissage. « La différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adulte et celui atteint seul, définit la zone proximale de développement. » (*Ibid*, p. 108). Brossard (2002) qui analyse la notion développée par Vygotski identifie deux périodes dans les apprentissages : une période interpsychique au cours de laquelle « …un adulte […] ayant construit avec un enfant un contexte intersubjectif, s'efforce de mettre à disposition des contenus culturels nouveaux. » et une période intrapsychique où les contenus appris doivent faire l'objet d'un développement interne pour incorporer en réorganisant les connaissances antérieures. Brossard précise que la réussite d'exercices de fin de séquence d'enseignement/apprentissage ne signifie pas l'achèvement de ce processus intrapsychique. Clot (2006, p. 55) précise que ce processus d'intériorisation n'est pas qu'une simple « […] « implantation » […] » mais « […] recréation […] ».

« En collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul » (Vygotski, 1997, p. 352). La vision de la médiation sociale du psychologue russe est globale, il envisage des formes diverses d'accompagnement.

Les deux chercheurs partagent cet ancrage dans la réalité et l'importance de l'environnement culturel et social pour les processus d'apprentissage. D'ailleurs, ils adressent à Piaget des reproches similaires concernant l'absence de prise en compte des influences sociales sur les apprentissages. L'activité d'apprentissage est soumise à des influences extérieures sous

[19] En italique dans le texte.

la forme d'expérience vicariante, de persuasion verbale mais aussi sous la forme d'une aide volontaire et délibérée d'une personne en direction d'une autre. L'activité d'apprentissage est aussi sociale au regard de la motivation que Piaget (1960) évoque peu. Bandura (2003, p. 201-203) critique le modèle de l'équilibration de Piaget (1960) parce que celui-ci ne prend en compte pour expliquer l'adaptation du sujet que la volonté de réduire la divergence cognitive. C'est trop réducteur et « l'automotivation humaine » (Bandura, 2003, p. 201) ne peut pas reposer sur ce seul déséquilibre cognitif.

Mais si les deux chercheurs partagent ces points de critique vis-à-vis du psychologue suisse, Bandura (2003) reproche à Vygotski de ne pas suffisamment prendre en compte les mécanismes motivationnels et l'autodirection des personnes. Il nous semble que les différences identifiées par Bandura ont des fondements, même si les aspects motivationnels sont identifiés par Vygotski et ses continuateurs dans leurs réflexions autour de la notion d'activité.

Toutefois Vygotski cherche à comprendre les mécanismes du développement des fonctions psychiques supérieures où « la pensée et la conscience […] sont […] déterminées par les activités externes et objectives réalisées par les congénères, dans un environnement social déterminé. » (Bronckart, 1985, p. 14). Il devient donc nécessaire d'intégrer dans les études sur le développement et l'apprentissage « […] deux formes fondamentales du comportement culturel : *l'utilisation des instruments et le langage humain.*[20] » (Vygotski, 1985, p. 31). La médiation du développement de la pensée s'inscrit dans une double perspective, le contexte culturel des outils et tout particulièrement du langage et le contexte social, les autres, l'adulte pour apprendre et/ou les dimensions relationnelles à travers le déploiement de l'activité.

La théorie sociocognitive de Bandura (2003) se centre davantage sur l'apprentissage. L'expérience active du sujet est essentielle, les travaux de Bandura et de ses collaborateurs montrent la complémentarité avec les trois autres sources, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels des personnes. C'est une conception interactionniste et sociale avec une coloration cognitivo-affective particulière avec l'agentivité. « La conception agentique s'intéresse à la façon dont les gens interprètent, sélectionnent et construisent l'environnement d'apprentissage. » (Bandura, 2003, p. 344). L'observation occupe une place privilégiée – l'expression « l'apprentissage sociocognitif par observation » (Winnykamen, 1990) traduit cette place – et a été systématiquement étudiée par les tenants de la théorie sociocognitive.

Socioconstructivisme ? Telle était la question posée initialement. On peut sans doute

[20] En italique dans le texte.

répondre par l'affirmative. Toutefois comme le notent Cartron et Winnykamen (2004, p. 134) les effets sur le modèle observateur sont identifiés mais la relation directe avec le modèle reste dans l'ombre. La dimension interactive est partiellement absente.

La visibilité mutuelle des élèves est une réalité des séances d'éducation physique et sportive. Ce caractère public fait partie du contexte d'apprentissage et constitue en cela une spécificité de l'environnement des séances d'éducation physique et sportive. Voir et être vu par ses pairs entraîne de nombreuses interactions possibles entre les élèves et peut contribuer à des influences mutuelles lors des moments d'apprentissage.

Mais quelles sont les relations entre tutelle, observation et imitation dans les processus d'apprentissage ?

Chapitre 5 La tutelle, le modelage, l'imitation

Nous aborderons les différentes conceptions de l'imitation/observation dans les processus d'apprentissage. La question demande d'analyser les types d'apprentissage en jeu et d'en comprendre les mécanismes dans une perspective génétique. En effet, ce dernier point montre que l'imitation/observation a souvent été étudiée chez les jeunes enfants. Notre empirie se réalisera avec des élèves d'école maternelle, des élèves de cours moyen et de niveau collège.

5.1. La tutelle, l'étayage de Bruner et l'égocentrisme enfantin

C'est sans doute Bruner (1991) qui initie cette notion de tutelle et d'étayage qu'il nomme « *scaffolding* » en anglais. Si le psychologue américain est un psychologue cognitif qui s'est intéressé aux acquisitions du langage par les jeunes enfants, il a tenté de conceptualiser une psychologie culturelle, c'est-à-dire ancrée dans la réalité, « *in vivo* ». « Comment des cultures, sous-cultures et événements historiques différents forment-ils l'esprit ? ». « …l'homme est un apprenti culturel ». (*Ibid*, p. 295) « Chaque individu qui entre dans la vie recrée ou utilise différemment la culture en fonction de ses prédispositions génétiques : posons ceci comme acquis et poursuivons. » (*Ibid*, p. 297).

Au regard d'une telle conception, Bruner étudie dans la réalité quotidienne le développement des compétences langagières et ne le différencie pas des processus d'apprentissage. En ce sens, la psychologie est culturelle puisqu'elle se doit d'intégrer le contexte physique et humain. C'est cet aspect qui le différencie de Piaget (1984). S'il reconnaît la qualité des travaux de Piaget, il les situe dans une quête épistémologique (Barth, 1985). A partir de ses fondements, Bruner et ses collaborateurs vont étudier les processus d'acquisition d'enfants au sein de familles. Les travaux se centrent sur les jeux et le langage chez les jeunes enfants.

Dans une approche ethnographique, ils observent des interactions entre de jeunes enfants et leurs mères durant 20 mois pour Richard (de 5 mois à 24 mois) et 15 mois pour Jonathan (de 3 mois à 18 mois). Il montre comment le « jeu du coucou » permet aux enfants d'accéder à certains apprentissages du langage parce que les actions ludiques et les actes du langage sont étroitement associés. Dans ce jeu, la mère met en place des ajustements pour permettre à son enfant de passer de simple spectateur à acteur. Peu à peu, il se construit des régularités qui deviennent des conventions dans le déroulement du jeu. De la même manière, il

montre comment se développe la demande chez les enfants. Le contexte est essentiel, afin que ces derniers construisent un scénario de l'interaction. L'interprétation des adultes est, dans un premier temps, important, puisque c'est par leurs réponses aux sollicitations de l'enfant que celui-ci va provoquer des demandes intentionnelles ultérieures. Il observe ce processus dans le jeu du « sauter à cheval sur les genoux » avec l'enfant qui mime l'action pour que l'adulte la réalise.

« La demande comme la référence, passe par une phase de négociation pour parvenir à une socialisation, quelle que soit sa forme. » (Bruner, 1987, p. 107). Il relie les activités de langage avec celles des jeux. « Lorsque ces mots sont utilisés dans ces jeux, ils entrent forcément dans une relation entre surface et profondeur qui est déjà inscrite. » (*Ibid*, p. 112). « Le contexte opératif, pour l'enfant ou l'adulte, est choisi et construit. » (*Ibid*, p. 119)

Dans cette vision de l'interaction, il fait explicitement référence aux travaux de Goffman (1974) (Bruner, 1991, p. 297) dans la perspective d'une psychologie populaire dont l'en jeu est l'observation des gens dans leur quotidien. Winnykamen et Cartron (2006) soulignent que l'idée centrale dans les travaux de Bruner est anthropologique par l'importance de la culture dans le modelage des conduites humaines. « On ne peut concevoir le développement humain autrement que comme un processus d'assistance, de collaboration, entre un enfant et un adulte, l'adulte agissant comme un médiateur de la culture. » (*Ibid*, 2006, p. 23)

Il montre la capacité des jeunes enfants à entrer dans un processus transactionnel avec l'adulte dans l'acquisition du langage. L'observation et l'imitation jouent un rôle indéniable parce que la communication se construit au fil des interactions.

Bruner (2000, p. 80-82) reproche à Piaget sa vision égocentrique et solipsiste des jeunes enfants. Sa critique se décline en quatre points, « *la perspective égocentrique, le solipsisme, le conceptualisme non médié, le tripartisme* » (*Ibid*, p. 81)[21].

Piaget (1978) énumère « les matériaux ainsi accumulés » : égocentrisme de la pensée, réalisme intellectuel, syncrétisme, incompréhension des relations, difficulté à manier la multiplication logique… Pour les deux fonctions de l'intelligence identifiées par l'auteur, inventer des solutions et les vérifier, le jeune enfant n'est capable de mettre en œuvre que la première. Les conséquences pour l'auteur sont importantes. En effet, les jeunes enfants croient leurs affirmations pour vrai et leurs certitudes résistent à l'expérience. Ils expliquent ce phénomène par la transduction et l'insensibilité à la contradiction. Son raisonnement n'est ni

[21] En italique dans le texte.

inductif, ni déductif et passe du singulier au singulier.

Les conséquences signifient l'incapacité des élèves à débattre avec leurs congénères pour construire des connaissances. L'auteur exclut la possibilité pour des enfants avant le stade opératoire 7/8 ans, de pouvoir construire, dans le cadre de dialogues et d'échanges, un savoir rationnel. Tant que les opérations concrètes ne sont pas l'instrument cognitif de la pensée des enfants, ceux-ci se réfèrent à leur subjectivité. Cette objectivation de la réalité va constituer un facilitateur d'échanges sociaux en permettant la vérification des connaissances. Cette difficulté à communiquer à la période du développement de la fonction symbolique est renforcée par le « langage égocentrique ». Ce sont les monologues collectifs au cours desquels chaque enfant parle pour lui-même sans écouter les autres (Piaget & Inhelder, 1984, p. 95).

Dans une autre expérience (Piaget, 1987, p. 167), il explique que l'échange argumenté n'arrive réellement dans une conversation qu'à partir de 7/8 ans. Il pense que cet égocentrisme peut même empêcher des enfants de se comprendre. L'égocentrisme enfantin reste un obstacle à cet échange pour une certaine objectivation du réel. On pourra remarquer que les analyses de Piaget ne portent que sur des connaissances scientifiques ou des relations causales explicatives de faits. Les exemples utilisés concernent des opérations comme la conservation et sont le plus souvent ce que l'on pourrait qualifier d'expérimentations scientifiques au sens où l'entendent les concepteurs des programmes des domaines des sciences expérimentales.

Bruner (2000) évoque le tripartisme de Piaget (1978) : « La cognition, l'affect et l'action sont représentés par des processus séparés… […]. » (Bruner, 2000, p. 81). Ce domaine scientifique est éloigné de la réalité quotidienne et des contextes sociaux d'apprentissage. Cette conception solipsiste est une autre critique adressée à Piaget par Bruner. Comment envisager « […] une sorte de Self individualiste naturel, qui se développe, déterminé par la nature universelle de l'homme au-delà de la culture. » ? (Bruner, 2000, p. 81).

Piaget (2000) démontre les conséquences de cet égocentrisme enfantin sur les jeux à règles et actions en commun. Observant des enfants jouant au jeu de billes, Piaget explique pourquoi avant 7/8 ans, les parties sont peu structurées. Les règles sont souvent mal comprises, il y a peu de contrôle de l'application de celles-ci. Cela entraîne un jeu où les enfants jouent ensemble mais sans nécessairement respecter le même cadre ludique. De la même manière, des situations de travail en commun démontrent que des enfants jeunes préfèrent les activités solitaires et n'entrent pas dans des procédures de coopération (*Ibid*, p. 95). Avant le stade opératoire, les enfants ne peuvent pas accéder à des relations sociales structurées. L'enfant est incapable de prendre le point de vue de l'autre. Les analyses de Piaget démontrent que des enfants de 2 ans à 6 ans sont régis par une centration sur eux-mêmes et leurs activités.

« L'instinct social ne se développe que tard sous des formes nettes. C'est à 7/8 ans que l'on peut situer la période critique à cet égard » (Piaget, 1978, p. 168)

On retiendra deux éléments des positions de Piaget. L'égocentrisme enfantin est un obstacle aux interactions parce qu'il empêche sur la forme, la communication et sur le fond, l'objectivation de la réalité grâce aux opérations logiques de la pensée. Les relations sociales se bornent à réaliser une activité côte à côte sans coopération ou action en commun.

Dans le domaine des apprentissages corporels, cela ressemble à la notion de co motricité développée par Pierre Parlebas (1999).

> « La particularité des situations de comotricité est de mettre ensemble, dans un même espace, plusieurs intervenants, sans que l'action de chacun soit directement influencée, dans son accomplissement fonctionnel, par le comportement des autres. » (Parlebas, 1999, p. 67).

La comparaison est, sans doute, critiquable mais elle permet de faire un parallèle entre le domaine des apprentissages moteurs et la conception égocentrique du développement génétique piagétien. Les enfants réalisent des actions motrices sans prendre en compte les activités de leurs pairs, une sorte de « monologues corporels collectifs ». Mais Parlebas (1999) situe ses réflexions dans un cadre théorique qui place la notion de milieu humain ou physique comme élément de classification des pratiques corporelles.

Concernant le milieu humain, les actions motrices d'une personne doivent s'adapter aux interactions des partenaires et des adversaires, ainsi les activités de type duel impliquent une opposition individuelle alors que les sports collectifs situent la production motrice dans une double logique de coopération avec des partenaires et d'opposition contre des adversaires. Pour le milieu physique, c'est la présence ou l'absence d'incertitude de l'environnement qui classe les activités. Ainsi les activités athlétiques se déroulent dans un espace standardisé alors que les activités de pleine nature demandent aux pratiquants une adaptation permanente aux fluctuations du milieu naturel.

Parlebas (1999) en s'appuyant sur les travaux de Marie-Claude Hurtig, Michel Hurtig et Monique Paillard qui ont observé des élèves de 4 à 6 ans jouer dans des cours de récréation affirme que « […] la comotricité est la situation la plus courante chez le tout jeune enfant […] » (Parlebas, 1999, p. 69). Il qualifie ces activités de psychomotrices parce qu'elle se pratique de façon solitaire en les opposant à celles qui induisent une sociomotricité, c'est à dire des interactions avec autrui.

On constate que les analyses de Piaget dans le domaine cognitif et de Parlebas dans le domaine des activités motrices convergent. Les jeunes enfants semblent incapables d'interagir de façon coopérative avec les autres dans une grande part de leurs activités.

Baudrit (2007a, p. 18) met en évidence que pour Piaget la notion d'autonomie est associée à la coopération dans une vision spontanée de celle-ci.

Pourtant, les travaux de Nadel, Beaudonnière et Fontaine (1988) (Cartron & Winnykamen, 2006, p. 51-53) mettent en évidence des imitations immédiates d'enfants de 2-3 ans regroupés à deux ou trois autour d'objets. Même si l'activité est tournée dans un premier temps vers celui-ci, dans un second temps, les enfants se préoccupent des autres dans leur espace proche. Les enfants observés sont engagés dans des transports et manipulations des mêmes objets. Il y a une recherche de simultanéité des actions se traduisant par des prises ou des abandons des objets entre les jeunes enfants. Les chercheurs ont observé des comportements d'attente et d'aide des modèles et de précipitation des imitateurs sur les mêmes objets. Ils constatent aussi une réciprocité des rôles entre modèle et imitateur. La variété des actions avec les objets, la recherche de synchronisation avec l'activité des autres et enfin le changement des rôles montrent que cette imitation a une fonction plus sociale qu'instrumentale. Pourtant, il n'existe pas d'échanges de matériel, ni d'autres formes de coopération motrice de transport d'objets, ce sont des actions motrices individuelles côte à côté, une comotricité (Parlebas, 1999) mais les recherches mettent en évidence les influences réciproques sur l'activité des élèves mis en situation de face à face (Goffman, 1974).

A l'école, lors des séances d'éducation physique, les élèves apprennent obligatoirement en coprésence de leurs pairs. Et surtout le contexte est conçu par l'enseignant pour faire apprendre les élèves nécessairement ensemble. L'exposition au regard de l'autre constitue un premier niveau d'interaction, prémices d'une possible coopération – motrice ou non.

Si les travaux de Piaget (1978, 1984, 2000) et l'expérience (Hurtig, Hurtig & Paillard, p. 69) de Parlebas (1999) se placent dans une position de constat, la conception de Bruner (1987, 1991, 2000) est davantage d'observer les interactions dans un contexte de situation d'apprentissage. Il étudie la tutelle dans un contexte dyadique scolaire et formalise les fonctions de l'étayage. Dans une situation, une institutrice aide des enfants âgés de trois à cinq ans à réaliser la construction d'une pyramide en bois. Elle est démontée devant les enfants par l'institutrice. Ces observations mettent en évidence que les enfants plus âgés sont davantage en réussite mais que les jeunes enfants sont plus réceptifs à la démonstration qu'aux explications verbales et surtout que le soutien affectif est essentiel pour engager les enfants dans l'activité et envisager l'apprentissage.

Cet étayage se doit de respecter six fonctions. L'enrôlement consiste à engager, à intéresser le partenaire à réaliser la tâche. La réduction du degré de liberté représente la simplification parfois nécessaire de la tâche. Le maintien de l'orientation implique de maintenir le partenaire et la motivation par rapport aux objectifs définis. Le tuteur doit mettre l'accent sur les réalisations pertinentes du partenaire, en signalant les caractéristiques déterminantes. Le contrôle de la frustration demande au tuteur d'éviter que les erreurs n'entraînent un désengagement et une cessation de l'activité. Enfin, il met en évidence que la démonstration ou la présentation de modèle peuvent permettre la réalisation de la tâche. Bruner envisage une place importante de l'imitation dans sa procédure d'étayage.

L'imitation implique l'intentionnalité de l'individu de mise en conformité de son comportement avec celui du modèle. La mise en conformité ne porte pas sur une réalisation particulière mais sur une adéquation de l'action aux fins de modification du milieu. L'imitation n'est pas un décalque de l'action précise du modèle mais une approximation susceptible d'équivalence. « Ainsi l'acte imitatif provient de l'intentionnalité du choix de ce moyen pour atteindre un but ; il procède d'ajustements et de complexifications progressifs ». (Cartron & Winnykamen, 2006, p. 124). Winnykamen (1990) développe l'idée de Bruner que l'acquisition d'une habileté suppose l'exécution séquentielle d'actes élémentaires en vue d'atteindre un objectif. « La référence au modèle en permet l'ajustement auto-progressif ». (Cartron & Winnykamen, 2006, p. 124).

Cela permet de dégager trois conséquences :

- La dimension d'engagement et d'intentionnalité du sujet.
- La différence entre observation et imitation, ce deuxième aspect, envisagé comme résultat de l'observation, est resitué dans une dynamique de processus d'apprentissage et induit une réappropriation du sujet.
- Elle implique une interprétation de l'intention du sujet de l'action et rejoint ainsi les notions de prise de conscience piagétienne. Le but précède les moyens dans l'acte imitatif, le pourquoi précède le comment.

Mais si comme la tutelle, Bruner formalise le modelage et ses processus sous-jacents, ses travaux ont surtout concerné des situations dyadiques mère/enfant ayant comme objets le langage et les jeux.

5.2. L'imitation : une méthode pour apprendre

Winnykamen (1990) va faire une synthèse des recherches concernant l'imitation comme moyen d'apprentissage.

Nous avons vu, dans une première partie de cette revue de question, que Piaget (1968) ne considère l'imitation véritable qu'à partir du moment où elle est différée et fait partie des catégories de la fonction sémiotique. Pourtant le travail d'expérimentations réalisé par Piaget met en évidence le rôle des imitations pour apprendre de nouvelles actions motrices dans l'interaction avec le chercheur. Ce sont, sans doute, deux positions épistémologiques qui empêchent Piaget de reconnaître la fonction de l'imitation. La première est la place centrale de la pensée et du développement cognitif, gouvernance de l'individu. La seconde, conséquence de la première est d'exclure les phénomènes affectifs, de motivation et donc l'intentionnalité du champ de ces analyses. C'est ce dernier point qui le différencie de Wallon pour qui le milieu humain est aussi important que le milieu physique.

Wallon pense que l'imitation spontanée et la représentation sont concurrentes. La première étant centrée sur la relation perception/action alors que la seconde implique des opérations mentales. « L'imitation intelligence » renvoie à une imitation moyen qui devient l'outil d'une intention. La représentation et l'imitation deviennent concourantes.

Mais c'est surtout le rôle de l'imitation immédiate qui est intéressante. Best et Nadel (1980, p. 92-93) disent que Wallon considère l'imitation immédiate comme la véritable rupture avec la symbiose initiale. Il y a à la fois le rejet de l'autre par rapport à cette fusion initiale et simultanément la prégnance émotionnelle de l'autre liée à sa présence et à ses activités. L'imitation différée devient davantage cognitive et perd de cette charge affective. Elles ajoutent que la méthode génétique a exclu cette imitation parce que n'impliquant pas une représentation suffisamment cognitive. Que ce soit Bruner ou Wallon, les deux auteurs attribuent à l'imitation une fonction symbolique cachée dans le fait de se focaliser et de choisir d'imiter la conduite d'une autre personne. Cette conception de l'intentionnalité de l'observation rappelle les approches de la phénoménologie.

Winnykamen (1982) évoque l'utilisation intentionnelle de l'action d'autrui en tant que source d'informations en vue d'atteindre son propre but. Les notions d'intentionnalité et d'utilisation évincent la « copie » que Vygotski (1997, p. 354) qualifie d'automatique. Il précise que celle-ci demande de nombreuses répétitions et que les apprentissages sont lents alors que l'imitation dite « intelligente » entraîne un apprentissage plus rapide.

Dans la continuité des travaux de Bruner et de Wallon, Winnykamen (1990) identifie deux fonctions à l'imitation :

- Une fonction de relation et communication

Elle se manifeste surtout chez les jeunes enfants dans leur recherche d'établir une relation avec leurs pairs. Les observations conduites par Nadel et Beaudonnière (1985) concernant les manipulations d'objets dans des crèches montrent cette recherche de l'autre de façon dominante, mais aussi, celles réalisées par Bruner des activités de tutelle mère/enfant. On comprend la grande importance dans la prime enfance de cette modalité alors que le langage est encore peu développé.

- Une fonction instrumentale dans l'acquisition de savoir et de savoir-faire

Si Bruner (1987) se focalise sur l'acquisition du langage comme Vygotski (1997), Winnykamen (1990), en reprenant les expériences de conservation des liquides, développe un modèle d'apprentissage autour de l'imitation. Sa conception s'appuie sur les écrits de Vygotski, elle montre que des sujets ne peuvent imiter des raisonnements et/ou des conduites que si ceux-ci sont dans la zone proximale de développement.

Winnykamen (1990), en s'appuyant sur différents travaux, affirme que ces deux fonctions sont étroitement liées pour les jeunes enfants. L'observation d'un modèle jusqu'à 12 ans augmenterait les conduites imitatives alors que ce ne serait plus le cas au-delà. Winnykamen et Lafont (1990, p. 27) rapportent les travaux de Yando, Seitz et Ziegler (1978) qui montrent une amélioration de l'imitation avec l'âge. Les auteurs expliquent ces résultats par la capacité des enfants plus âgés à se focaliser uniquement sur les indices pertinents demandés. Dans le domaine des apprentissages moteurs, Winnykamen et Lafont font un constat similaire sur la mémorisation d'un enchaînement de tâches de type cloche-pied, franchir un obstacle, un tour sur soi… Le développement des capacités cognitives et l'âge des enfants ont une influence sur leur performance à imiter les conduites du modèle. Dans la perspective de notre recherche comparative d'élèves scolarisés en école maternelle, élémentaire et en collège, ce point est important à souligner.

Winnykamen aborde les expériences du courant du conflit socio-cognitif. Elle concerne 80 élèves de CM2 âgés de 10 à 11 ans. Les élèves doivent réaliser un puzzle en trois dimensions. Elle démontre que les groupes bénéficiant d'une tutelle et d'une démonstration commentée progressent de façon significative à la différence des groupes qui sont accompagnés d'une démonstration mais sans commentaire, d'une explication sans démonstration et du groupe témoin en activité libre. Elle en conclut que l'observation du modèle crée une sorte de conflit intrapsychique. Pourtant Perret-Clermont (1986, p. 197)

argumente que des enfants observant des pairs moins avancés ne régressent pas. Winnykamen, reprenant l'argument, renverse les conclusions en disant que cela montre l'existence de processus cognitifs sous-jacents. En effet, les observateurs vont comparer les conduites des pairs et constater la différence avec leur conception. Cela prouve que le modelage est un mécanisme actif et cognitif et induit une analyse intrapsychique à partir de l'observation d'autrui.

Toutefois, les expériences de Winnykamen mettent en évidence la supériorité d'une procédure pour des apprentissages cognitifs de résolution de problèmes. La démonstration doit donner lieu à des commentaires simultanément à celle-ci. Ce point a été mis en évidence, en reprenant les expériences de conservation piagétienne. L'imitation peut constituer une modalité d'apprentissage pour des acquisitions plus cognitives. Gilly (1990, Winnykamen, p. 333) pense que l'observation/imitation d'autrui provoque « un dialogue avec soi-même ».

« L'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles » affirme Vygotski. (1997, p. 352)

Cela implique que l'imitation est un réel processus qui demande de la part du sujet une activité cognitive importante. L'IMI (imitation-modélisation interactive) constitue un réel mode d'apprentissage. En reprenant les arguments de Bruner, Winnykamen (1990) met en avant l'intentionnalité de l'observation par le choix du modèle observé. Quelle est son identité sociale ? Quelles sont les relations et les valeurs affectives qui les rapprochent ou les éloignent ?

On retrouve, dans ces premiers éléments, les analyses de Bandura (1980) sur les effets différenciés de l'expérience vicariante en fonction de la comparaison sociale des modèles observés. A partir de cette observation, Winnykamen dit qu'il y a reconstruction par le sujet en fonction de ses acquis antérieurs pour produire une nouvelle conduite. L'IMI réalise la synthèse entre la tutelle et l'observation/imitation en formalisant une démarche de guidage utilisant les consignes verbales associées aux démonstrations gestuelles. Nous développerons les procédures proposées dans le domaine des apprentissages moteurs dans un chapitre de cette partie de notre écrit. Winnykamen (1990, p. 143) définit son modèle d'apprentissage dans cette perspective interactive. « Le modèle, en situation de tuteur, apporte à sa performance les modifications qu'il juge utiles en fonction de ce qu'il observe à son tour de la production imitative du sujet imitant. » Elle ajoute que le maintien de la relation entre les deux personnes est une condition première sans laquelle l'IMI est impossible.

Si nous avons abordé de façon implicite, les processus de la représentation liée aux différentes conceptions de la modélisation des conduites d'autrui et de ses usages, nous nous

proposons de développer davantage cette notion.

Chapitre 6 : Des représentations

La perspective piagétienne est justifiée par notre recherche qui sera réalisée avec des élèves d'âge très différents, de la maternelle au cycle central du collège. Puis nous évoquerons les différentes conceptions qui concernent les fonctions et les formats des représentations. Le mot est polysémique, voire polémique, et utilisé dans des champs scientifiques très différents.

6.1. La perspective génétique de la représentation du monde

Lerbet (1990) pose parfaitement l'objet des recherches de Piaget en disant que le chercheur genevois veut se placer du point de vue de l'enfant et comprendre quelle est sa réalité. « Dans quelle mesure l'enfant distingue-t-il le monde extérieur d'un monde interne ou subjectif, et quelles coupures fait-il entre le moi et la réalité objective ? » (Piaget 1926, p I cité par Lerbet, p. 6). Lerbet en déduit une seconde interrogation dans les travaux de Piaget, celle de la causalité enfantine.

Dans son ouvrage, « la représentation du monde chez l'enfant », Piaget (1972) cherche à mettre en évidence la conception du monde des enfants en utilisant une méthode clinique sous la forme de questionnements individuels. Il pose une question, « L'enfant saura-t-il sortir de son moi pour se construire une représentation objective de la réalité ? » (*Ibid*, p. 31). Cette interrogation constitue le fil rouge de l'ouvrage.

Il étudie les conceptions de la pensée, des noms et des rêves chez les enfants. Il conclut ainsi : « L'enfant est réaliste, car il suppose que la pensée est liée à son objet, que les noms sont liés aux choses nommées, et que les rêves sont extérieurs. Son réalisme consiste en une tendance spontanée et immédiate à confondre le signe et le signifié, l'interne et l'externe, ainsi que le psychique et le physique. » (*Ibid*, p. 106-107).

Concernant la pensée, il identifie trois stades. Tout d'abord la pensée est confondue avec la voix. Les enfants disent qu'ils pensent avec la bouche. Vers 7/8ans, la pensée reste matérielle, c'est une petite voix ou une petite boule ou produit de la fumée, du vent. A la réponse « Qu'est-ce que l'intelligence ? » ou « Qu'est-ce que la mémoire? », les enfants répondent que c'est de la matière dans la tête. Ce n'est que vers 11 ans que la pensée n'est pas considérée comme une matière et qu'elle est distinguée des phénomènes qu'elle représente.

Piaget dit que les enfants confondent l'objet mental et la chose qu'il représente. Il illustre avec quelques exemples tirés des questionnements conduits sur l'origine des noms ou

sur les rêves. L'idée et le nom du soleil sont conçus comme faisant partie du soleil et comme émanant de lui. La prégnance de ce réalisme induit chez les enfants un sentiment de participation au phénomène. Un deuxième point concerne la confusion entre l'interne et l'externe. Les mots sont situés dans les choses, dans la bouche ; la pensée est envisagée comme un souffle puis à la fois dans la tête et en dehors de sa tête. Le dernier point concerne la confusion entre la pensée et la matière. Les enfants ont besoin d'un support matériel pour identifier la pensée, souffle, fumée. Pour les noms, la confusion entre signifiant et signifié disparaît vers 7/8 ans puis la distinction interne et externe vers 9/10 ans.

Piaget conclut ainsi : « Il y a donc un parallélisme total entre les représentations des enfants relatives aux noms et à la pensée et les représentations relatives aux rêves ». (Piaget, 1972, p. 104).

Piaget explique les raisons de ces constats par le réalisme enfantin et l'égocentrisme.

> « L'enfant est réaliste, car il présuppose que la pensée est liée à son objet, que les noms sont liés aux choses nommées, et que les rêves sont extérieurs. Son réalisme consiste en une tendance spontanée et immédiate à confondre le signe et le signifié, l'interne et l'externe, ainsi que le psychique et le physique. » (*Ibid*, p. 106-107).

Ce réalisme et cet égocentrisme entraînent l'idée que le contenu de la conscience est projeté dans le réel constitué par les choses et les autres. Les enfants attribuent aux choses et aux autres leurs propres pensées et leurs sentiments. Cette tendance de projection de la pensée et de la conscience dans le monde induit ce que Piaget (*Ibid*, p. 113) appelle « les sentiments de participation » et les pratiques magiques chez l'enfant. Il définit le sentiment de participation comme la relation que la pensée primitive croit apercevoir entre deux êtres ou deux phénomènes qu'elle considère en relation d'influence. La magie est une croyance des individus de relations de participation pour modifier la réalité.

La magie par participation des gestes et des choses est la croyance qu'en faisant telle action certains événements n'arriveront pas. C'est le cas par exemple de l'écolier qui lasse ses chaussures d'une certaine manière pour éviter d'être interrogé par l'enseignant. La magie de la pensée et des choses se traduit par des comportements comme celui d'utiliser une bille qui a permis de gagner une partie précédente ou de penser qu'en jouant à la maîtresse chez soi, cela aura une influence sur ses résultats dans la réalité.

Piaget identifie aussi la magie par participation d'intentions. Les nuages suivent l'enfant parce qu'il le veut. C'est cette magie qui est la source de l'animisme enfantin. Les jeunes

enfants attribuent aux choses des intentions et des perceptions identiques aux leurs. Ainsi à la question, « Si je te pique avec une épingle, tu sentiras quelque chose, toi ? Et si je pique la table, est-ce qu'elle sentira quelque chose ? ». L'enfant répond oui. Au premier stade, jusqu'à 6/7 ans, tout est conscient comme lui. La table se sent piquée et a mal, le mur se sent cassé. Tous les corps peuvent être conscients, même les objets immobiles. Puis au deuxième stade, sont conscients, tous les mobiles. Ainsi le soleil sait qu'il chauffe, le vent sait qu'il souffle. Au stade trois, l'idée est que les choses qui sont douées d'un mouvement autonome ont une conscience. Enfin ce sont les êtres vivants qui seuls sont dotés de conscience.

Piaget explique ce phénomène d'animisme de la pensée et de la conscience enfantines par la notion d'introjection. C'est la tendance à situer en autrui ou dans les choses, la réciproque des sentiments qu'on éprouve vis-à-vis d'eux. Ainsi la conscience de l'effort a pour conséquence d'attribuer de la force à l'objet, celle du désir de doter les objets d'une intentionnalité, celle de la douleur de voir de la méchanceté dans l'objet source de douleur. L'égocentrisme est responsable de cet animisme, c'est cette centration sur soi-même qui empêche les enfants d'avoir une vision objective du monde réel.

Pour conclure, les travaux de Piaget s'intéressent à des notions abstraites qui touchent la causalité et la logique formelle. Sa méthode clinique est remarquable en termes d'investigation sous la forme de questionnements ; il veut éviter les croyances suggérées par le chercheur pour obtenir les croyances déclenchées et spontanées. Il reconnaît l'impossibilité d'isoler les représentations des enfants interrogés des influences de l'adulte ne serait-ce que par le langage, et la recherche présentée se situe dans cette approche épistémologique mais il établit une distinction ambiguë entre croyance influencée par l'adulte et croyance dictée par l'adulte.

Dans la réalité quotidienne, les interactions nombreuses entre des enfants et des adultes, dans la famille ou à l'école mettent en évidence la difficulté d'établir cette distinction de façon opérationnelle. Pourtant Piaget identifie les expériences d'ordre social et interindividuel comme source d'une prise de conscience de ces conceptions erronées de la réalité. Mais on perçoit dans cette remarque la quête du développement de la pensée en dehors de ce contexte social. La représentation du monde est envisagée en dehors de celui-ci. On perçoit la méfiance de Piaget envers les représentations subjectives et figuratives. La quête de Piaget est celle des représentations cognitives, objectives du monde, conçues et contrôlées par l'intelligence conceptuelle. Piaget (1972, p. 27) veut isoler trois termes pour étudier la représentation du monde chez l'enfant. « […] l'univers auquel l'enfant s'adapte, la pensée de l'enfant et la société adulte qui influe sur cette pensée. »

6.2. Les représentations mentales en psychologie cognitive

C'est en réaction au béhaviorisme que la psychologie cognitive propose le concept de représentation afin de rendre compte des processus mentaux engagés dans l'action humaine. « C'est-à-dire que raisonner, ce n'est rien d'autre que calculer sur de la quantité d'information. » (Fleurance, 1991, p. 82). Cette vision implique l'émergence de règles qui définissent le rapport entre le sujet cognitif et son environnement.

Denis (1994, cité par Gallina, 2006, p. 23) les replace dans leurs perspectives fonctionnelles, « Les représentations ne sont pas créées pour constituer, au sein du système qui les accueille, des copies dormantes du réel ; les représentations n'ont d'existence que dans la mesure où elles sont utilisées effectivement et où leur valeur sémantique est réellement exploitée. » Il leur confère cinq fonctions (Denis, 1994, p. 25-27) : (i) La conservation des informations retenues pose la question de leur pertinence et l'écart entre la conformité réelle avec l'objet perçu. (ii) L'explicitation met en évidence la capacité du sujet à interpréter la chose perçue pour en extraire des éléments caractéristiques dans la perspective de son utilisation. (iii) la fonction de guidage est à lier aux régulations des conduites de la personne. (iiii) La systématisation implique la mise en relation de celles-ci dans un système plus complexe en mémoire. (iiiii) La signalisation est cette fonction de partage avec les autres. Pour la dernière fonction, Denis (1993, p. 96) la met en perspective avec le champ de l'anthropologie cognitive et la définit ainsi « [...] symboles créés dans des communautés culturelles, à l'intérieur desquelles elles assurent généralement des fonctions emblématiques et commémoratives. »

Cette dernière fonction affirme implicitement une dimension collective et partagée des représentations. Denis nous invite à penser les représentations comme des outils de communication et d'échanges dans un contexte culturel spécifique et particulier.

Dans la poursuite de son analyse, il distingue (Le Ny, 1989) des représentations construites qu'il rattache au système informatique et à l'Intelligence Artificielle qui sont des applications de règles prescrites d'alternatives binaires et les représentations dites « naturelles » qui sont « ce qu'elles sont » (Denis, 1993, p. 97). Cette distinction proposée par Le Ny (1989) a pour conséquence essentielle de différencier la quête des chercheurs en IA qui est de « *construire* » des représentations alors que pour le psychologue, l'entreprise est de « *décrire* » celles-ci (*Ibid*, p. 102). La tâche descriptive implique de comprendre comment les personnes élaborent des représentations « qui fonctionnent bien » (*Ibid*) mais aussi celles qui semblent incomplètes en mettant à jour certains biais en donnant un réel statut à la notion de *croyance*

des individus.

On a vu la conception Piagétienne qui différencie les représentations figuratives et opératives. Gallina (2006) en s'appuyant sur les travaux de Denis (1989) et de Le Ny (1994) parle de sémantique du symbole et de la sémantique de la ressemblance. Il est traditionnel de différencier les représentations analogiques et les représentations digitales, propositionnelles, symboliques ; les mots changent en fonction des auteurs.

Les images mentales visuelles appartiennent à la première catégorie. Il y a une grande proximité entre l'expérience visuelle effective et l'expérience cognitive de rappel. On rappellera les travaux de Kosslyn et *al* (1978, cité par Denis, 1994 ; Gallina, 2006)). Les chercheurs présentent la carte d'une île avec des objets placés. Ensuite on demande aux personnes de se représenter la position d'un des objets sur la carte. Un second objet leur est indiqué et ils doivent imaginer le déplacement d'un point de l'un à l'autre. Lorsque que le trajet est effectué les personnes appuient sur un bouton. Cela permet de mesurer le temps « pensé » de déplacement. L'expérience montre une fonction linéaire entre le temps et la distance. Ces résultats montrent que le traitement des représentations conserve les caractéristiques spatiales des objets réels présentés. D'autres expériences démontrent que les représentations élaborées par les personnes sont isomorphes à l'information à coder. Il existe une continuité entre les perceptions sensorielles et les représentations élaborées. Denis (1989) propose une conception multimodale des représentations mentales en fonction des activités réalisées par les personnes. L'image mentale est une forme singulière de représentation dotée d'un « réalisme » qui lui confère une valeur fonctionnelle.

Denis (1994) argumente que les représentations répondent à deux attentes « représentation de… » « représentation pour… ». Cela implique pour Denis que des personnes ne construisent pas les mêmes représentations à partir des mêmes informations perçues. Il aborde la notion de « *misrepresentation* » utilisée en anglais pour traduire la valeur subjective de celles-ci. Gallina (2006) rapporte les propositions de Le Ny (1994) pour qui la représentation physique ou mentale est une relation construite par une personne entre un représentant et un représenté. Ces quatre éléments, personne, lien de référence, l'objet en soi et l'objet de connaissance sont interdépendants.

La question de la fonctionnalité de la représentation pour une personne est essentielle. Dans son ouvrage, Gallina (2006) place en premier la question de l'intentionnalité en reprenant des approches phénoménologiques. « […] : toute conscience est conscience de quelque chose. » (Husserl, cité par Cabestan, 2001, p. 27). Cela réhabilite la subjectivité des personnes dans la perspective de la fonctionnalité des représentations « pour » et « sur » (Denis, 1994), et

du contexte dans lequel se trouve une ou des personnes. Toutefois Proust (2000) cité par Gallina (2006, p. 18) interroge lorsqu'elle définit ainsi l'intentionnalité : « L'intentionnalité est la capacité d'utiliser l'information sur le monde extérieur et de la stocker dans des représentations pour l'appliquer à des situations nouvelles et ajuster le comportement au cours des choses. » La conception semble mécaniste avec ce que l'on pourrait qualifier d'oubli du sujet. Lassègue et Visetti (2002) précisent que cette référence à l'intentionnalité reste superficielle et ne résout pas la difficulté des approches qui envisagent la nature comme pré-objectivée et formaliste. Un courant alternatif se fondant sur la phénoménologie s'est développé pour revoir le concept de représentation et même jusqu'à le refuser. « L'être-au-monde est avant tout corps, perception et action, attitude et projet, situation et contexte, et non catégorisation par types et inférences logiques. » (Lassègue & Visetti, 2002, p. 6). Nous aborderons ces approches situées (Schuman, 1990 ; Lave, 1989) ou de l'enaction (Varela, 1993) dans la partie suivante consacrée aux représentations.

La représentation cognitive a eu des répercussions sur la conception de l'apprentissage moteur. Ainsi Fleurance (1991) présente la conception de l'apprentissage des mouvements. Un schéma est élaboré au regard de la finalité de l'action motrice et des contraintes de la situation. Ce schéma (Schmidt, 1975) défini « […] comme un ensemble de faits ou de connaissances reliés par des relations. » (Fleurance, 1991, p. 84), s'élabore à partir de quatre sources d'informations différentes, (i) les conditions initiales avant l'exécution du mouvement (du sujet et de l'environnement), (ii) la paramétrisation du mouvement (spécification d'un programme moteur comme le lancer à bras cassé au contexte de l'action à réaliser, (iii) la connaissance du résultat (CR) « […] feed-back concernant le résultat produit par le mouvement […] (Famose, 1991a, p. 42), (iiii) la connaissance de l'exécution incluant « la manière dont le mouvement a été réalisé […] (*ibid*, p. 43) et « […] les conséquences sensorielles de la réponse […] (Fleurance,1991 p. 84). Cette conception implique que le sujet établit un projet d'action au regard des contraintes environnementales. Cette théorie du schéma proposé par Schmidt (1975) suppose plusieurs niveaux de contrôles du mouvement réalisé. Châtillon (1985), Fleurance (1991), en référence aux travaux de Paillard (1980, 1986), identifient les trois premiers niveaux comme des systèmes de traitement sensori-moteurs, non-conscients, le quatrième niveau est le niveau de traitement cognitif à travers « […] l'instrument de la prise de conscience, des contrôles attentionnels et intentionnels. » (Fleurance, 1991, p. 86).

La question qui découle de cette brève présentation est de savoir ce qui est appris et sous quelle forme ?

Georges (1985) définit deux types de connaissances. Les connaissances déclaratives

renvoient au « savoir que » (*Ibid*, p. 7) et peuvent être confondues avec des instructions ou des modes d'emploi. Les connaissances procédurales impliquent l'apprentissage de procédures d'actions ou un « savoir comment » (*Ibid).* Fleurance (1991), Famose (1991a) soulignent l'intérêt pour le domaine des apprentissages moteurs de réfléchir à la relation entre ces deux types de connaissances. La liaison entre déclaratif et procédural s'établit nécessairement dans la phase de présentation des consignes, sorte de mode d'emploi communiqué aux élèves, qui implique l'établissement d'un plan d'action pour réaliser la tâche demandée par l'enseignant. La relation entre le procédural et le déclaratif implique une verbalisation qui suppose une prise de conscience des conduites de l'action motrice du sujet.

Ce point concernant la prise de conscience sera approfondi dans notre seconde partie mais nous allons l'illustrer par une recherche de Darnis-Paraboschi, Lafont et Ménard (2006) dans le domaine de l'EPS. Les élèves sont âgés de 11,2 ans, novices dans l'activité, scolarisés en classe de sixième regroupés par binômes, sont placés dans une situation de hand-ball. Les deux attaquants doivent réaliser une montée offensive opposés à deux défenseurs mais de façon successive dans des espaces séparés. De sorte que les deux élèves ne sont toujours confrontés qu'à un seul défenseur à la fois. Le groupe expérimental a toujours un temps d'interactions verbales entre les différents essais. Cette démarche de type socioconstructiviste (Vygotski, 1985) suppose que les interactions verbales vont permettre aux élèves d'établir un projet d'action, projet tactique pour résoudre le problème de cette montée offensive particulière. La démarche s'appuie sur la prise de conscience. Si pour Piaget (1974a) la réussite n'implique pas nécessairement la compréhension, c'est pourtant ce « comprendre » du comment qui est visé à travers les échanges verbaux instaurés après les réalisations. Vygotski (2003) définit la conscience lorsque les expériences vécues des personnes deviennent objet de réflexion. La conscience est l'expérience vécue des expériences vécues. L'objectif est de développer des compétences tactiques en spécifiant un projet d'action et d'y associer des règles d'actions définies ainsi « […] elle est consciente ; elle participe à la planification, à la sélection et à l'exécution de l'action en relation étroite avec les pouvoirs moteurs[22]. » (Gréhaigne, Guillon & Roche, 1993). Cette explicitation du projet d'action tactique est proposée aux élèves sous la forme d'une question ouverte avec une grille qualitative de formalisation.

> Son évaluation porte sur le nombre d'éléments de la situation pris en compte dans la réponse : « il faut faire des passes. » 1 point ; « il faut dribbler et/ou faire des passes » 2 points ; « il faut dribbler et/ou faire des passes et se démarquer » 3 points ; « si le porteur

[22] Pour les auteurs ce sont les habiletés perceptives et décisionnelles et les habiletés sensori-motrices

de balle est démarqué, il doit passer ; si le porteur de balle est démarqué, il doit avancer en dribbler pour tirer » 4 points. (Darnis-Paraboschi et *al*, 2006, p. 32)

On constate que les règles d'actions considérées comme les plus efficientes sont formalisées sous la forme d'algorithmes pour prendre en compte les alternatives décisionnelles en fonction de l'évolution des configurations de jeu. Les résultats montrent un progrès plus important des groupes d'élèves des groupes expérimentaux. Les interactions verbales favorisent la prise de conscience des connaissances de l'exécution qui permettent d'expliciter et de faire émerger les règles d'actions assurant le guidage du projet d'action pendant sa réalisation. Darnis-Paraboschi et *al* (2006) conclut que ces connaissances déclaratives (règles d'action) construites dans l'interaction facilitent les progrès dans la formulation et la réalisation du projet tactique en sports collectifs pour des novices. Cette recherche s'inscrit dans la suite des travaux de Gréhaigne (2003) autour des temps de « *débats d'idées* » (Ibid, p. 85) qui permettent aux élèves de dégager « *les règles de l'action efficace* » (Gréhaigne et *al*,1989). Ces dernières traduisent pour l'auteur le concept de représentation dans le domaine des sports collectifs (Gréhaigne, 2003, p. 83).

Dans l'exemple présenté, on constate que l'apprentissage moteur est pour partie sous contrôle cognitif afin de faire émerger une planification sous la forme de règles d'actions répondant aux alternatives décisionnelles et aux incertitudes événementielles de l'environnement humain des sports collectifs.

Ripoll (1985) évoque les théories du modèle auto-adaptif et aménagement de milieu (p. 295-296) pour mettre en avant que cette forme de pédagogie fait moins référence aux planifications et repose sur un apprentissage par ajustement progressif. Ce type d'apprentissage semble plus efficient dans le domaine des activités de pleine nature. L'auteur estime que cette modalité d'apprentissage est à mettre en perspective avec l'âge des sujets, le niveau de maîtrise des sujets, le mode contrôle mis en jeu. Enfin la nature des habiletés motrices à acquérir est important, (i) morphocinétique qui implique la production de formes motrices, définies par Paillard (1971) « […] comme actions à « modèles internes » […] » (Cadopi, 1991, p. 121) que l'on retrouve dans des activités comme la danse ou la gymnastique; (ii) téléocinétique « […] des mouvements à effets, destinés à produire un résultat mesurable […] » (Serres, 1976, cité par Ripoll, p. 294). Ces actions mesurables peuvent se traduire par des verbes d'action sur un engin comme tirer, lancer ou sur le corps comme sauter, courir. Ripoll & Benguigui (2002) cherchent à observer le développement des processus perceptifs dans leur liaison avec les processus cognitifs dans trois tâches d'interception d'une balle de tennis. Les sujets âgés

respectivement de 7ans, 10ans, 13ans, adultes réalisent une tâche de synchronisation-coïncidence, de jugement d'arrivée et d'interception indirecte. Les résultats supposent des liaisons fonctionnelles entre les mécanismes cognitifs de contrôle de l'action motrice et les systèmes sensorimoteurs (Paillard, 1971). Cela plaide pour un rapprochement des approches cognitives et écologiques (Ripoll & Benguigui, 2002).

Fleurance (1991) présente l'approche de la théorie écologique. L'environnement contraint l'apprenant à contrôler ses degrés de liberté du mouvement à réaliser. Ce sont les régulations au niveau des segments corporels qui permettent de s'approcher de la réalisation satisfaisante. L'auteur utilise les trois niveaux sensori-moteurs (Paillard, 1980, 1986) pour mettre en avant la modélisation du courant écologique et le quatrième niveau conscient et de contrôle cognitif pour nuancer l'opposition entre les deux approches. Fleurance (1991) envisage une complémentarité entre les approches écologiques et cognitivistes. Les élèves sont souvent obligés « […] d'évoquer mentalement les instructions stockées sous formes déclaratives afin de subordonner une conduite. » (*Ibid*, p. 91). Apprendre consiste à « procéduraliser » (*Ibid,* p. 92). Mais ils peuvent aussi être placés dans la situation et expliciter les règles d'actions au fil des expériences vécues. Les propositions du courant cognitiviste ont leurs limites « […] en fonction des habiletés, du niveau de demande de la tâche et de l'expertise du sujet. » (*Ibid,* p. 87). La connaissance du but de la tâche est nécessaire pour orienter l'action des élèves mais une partie des apprentissages peut se réaliser à « l'insu du sujet » (Chatillon, 1985) sans faire intervenir le niveau cognitif. Dans ce cas les théories écologiques s'avèrent précieuses pour expliquer les progrès.

6.3. Représentation – enaction – action située – approche écologique

Varela, Thompson et Rosch, (1993, p. 193) envisagent une conception « revisitée » de la représentation. Les auteurs proposent une première définition qu'il qualifie de « sens faible ». La représentation est avant tout une interprétation qui porte sur quelque chose qui existe et sur lequel une personne effectue une analyse. Dans ce premier cas, la représentation est pragmatique et est utilisée sans cesse au quotidien. Le deuxième sens est qualifié de « sens beaucoup plus fort » et aboutit à une théorie qui affirme que (i) le monde est pré-donné, (ii) que la cognition porte sur ce monde, (iii) que les personnes élaborent des représentations des éléments caractéristiques et agissent à partir de celles-ci. La conception du courant cognitiviste ne prend pas en compte la réalité du monde social et physique vécue par les personnes. Pour

revendiquer une approche naturaliste de l'environnement, les représentations *a priori* se sont effacées au profit des représentations *a posteriori*. Mais cela n'est pas suffisant pour rendre compte de la cognition « comme sens commun ». Elle est définie comme « […] notre capacité à savoir comment nous frayer une voie dans un monde qui n'est ni fixe ni prédonné, mais continuellement façonné par les types d'actions dans lesquelles nous nous engageons. » (Varela, Thompson & Rosch, 1993, p. 206). A partir de ce paradigme, l'enaction « est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des différentes actions qu'accomplit un être dans le monde. » Les auteurs expliquent que l'élaboration du mot s'est réalisée à partir du verbe « to enact » pouvant être traduit en français par « susciter », « faire émerger » ou « faire advenir » (*Ibid*, p. 35).

Le terme de représentation est remplacé par « des expériences types ». Georges (1983) fait référence aux travaux de Rosch (1976) et Mervis et Rosch (1981) qui utilisent la notion de prototype comme catégories « naturelles ». La catégorisation du réel ne se réalise pas à partir d'un découpage arbitraire du monde mais se fait à partir des expériences qui permettent d'identifier les ressemblances et les différences et de la capacité à nommer par le langage. Le processus est une comparaison au prototype d'une catégorie « naturelle » qui constitue le référent. Les travaux de Rosch (1976) montrent une convergence des prototypes entre les sujets. Cela montre l'intérêt pour ces typicalisations. Georges (1983) précise que ce sont les aspects visibles qui sont prépondérants. Il propose une complémentarité avec la catégorisation plus cognitive pour intégrer aussi les éléments plus invisibles des choses ou des personnes. Il précise que les aspects culturels sont plus présents pour ce second mode de catégorisation.

Dans le domaine des apprentissages en éducation physique et sportive, elles sont définies comme « […] des configurations d'actions, d'émotions, de communications et d'événements, s'érigeant en tant qu'éléments de généralité dans diverses situations reconnues comme analogues. » (Saury & *al*, 2006, p. 8). C'est le processus de typicalisation qui est important puisqu'il correspond aux expériences types des élèves confrontés à des situations d'apprentissage. Une recherche en badminton montre que les pratiquants élaborent une reconnaissance et une typicalisation des configurations de jeu à partir d'éléments perceptifs visuels (positions du volant et de l'adversaire…) pour qualifier le contexte de favorable ou de défavorable et d'agir en conséquence (Rossard, Testevuide & Saury, 2005). Une autre étude chez des pongistes experts permet de mettre en évidence trois structures d'actions typiques. La première est dite exploratoire, son objectif est de comprendre le jeu de l'adversaire. La deuxième est qualifiée d'exécutoire et se focalise sur l'efficacité. La troisième est dite dissimulatoire avec la volonté du joueur de cacher ses doutes et ses inquiétudes durant le

match. L'alternance de ses trois séquences dépend de l'évolution du score. Ainsi les actions typiques exploratoires ont tendance à disparaître lorsque celui-ci devient défavorable au joueur.

L'accent est mis sur le processus de construction et d'évolution permanente de ces typifications. En ce sens « […] apprendre consiste à capitaliser des expériences singulières. » (Saury et *al*, 2006, p. 8). Ces expériences antérieures types peuvent être réinvesties dans des situations similaires.

La référence théorique est celle du cours d'action développé par Theureau (2006, 2009, 2010). La volonté est de pouvoir rendre compte de la « […] conscience préréflexive ou expérience […] » (Theureau, 2006, p. 42) qui accompagne l'activité humaine à tout instant. « […] elle est **montrable, racontable et commentable par l'acteur à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables ;** […] [23]» (*Ibid*). Cette conscience préréflexive rend compte « […] d'interactions asymétriques entre cet acteur et cet environnement. » (Theureau, 2010, p. 290). Ce courant de recherche a donné lieu à de nombreux travaux dans le domaine de l'EPS. Saury et Rossard (2009) recueillent les unités significatives élémentaires de deux élèves de classe de 3ème lors d'un cycle de badminton de 10 semaines d'une heure chacune.

Les deux chercheurs se sont centrés sur l'étude des préoccupations des élèves définies par l'ensemble des intentions, intérêts, pratiques, etc.) en distinguant deux niveaux, celui d'une organisation locale, qui est caractérisée par un ancrage lié à l'expérience immédiate du jeu et celui de l'organisation globale qui renvoie davantage à un horizon temporel plus lointain. L'exemple donné est celle d' « *obtenir une bonne note*. » (*Ibid*).

> « Chacune de ces unités a pour structure sous-jacente un signe (dit *hexadique*), qui relie entre elles six composantes, traduisant respectivement six catégories de l'expérience (Theureau, 2006). Mentionnons que les six catégories du signe hexadique sont respectivement : 1) l'engagement de l'acteur dans la situation (la totalité de ses préoccupations à cet instant) ; 2) l'actualité potentielle (ses attentes ou expectations) ; 3) le référentiel (ses connaissances issues de ses expériences passées) ; 4) le *représentamen* (le jugement perceptif, mnémonique ou proprioceptif faisant *signe* pour l'acteur) ; 5) l'unité de cours d'action (la fraction préréflexive de son activité) ; et 6) l'interprétant (les connaissances mobilisées ou construites dans le cours d'action). » (Saury & Rossard, 2009, p. 199)

[23] Le texte original est en caractère gras.

La méthodologie utilisée consiste à enregistrer l'activité des élèves durant les séances y compris leurs propos puis de réaliser des entretiens d'auto-confrontation individuels (39 à 45 minutes) après les séances à partir des traces vidéo de leur activité. Les questionnements sont orientés vers la description de leurs actions, leurs communications, leurs focalisations, leurs interprétations et leurs sentiments. Les résultats mettent en évidence onze préoccupations des deux élèves pour les tâches d'apprentissage (Saury & Rossard, 2009, p. 202)

1. Marquer un point en accélérant le volant
2. Marquer un point en jouant dans la profondeur du terrain
3. Faire respecter l'alternance des services
4. Faire respecter les délimitations du terrain
5. Surveiller le score
6. Monter d'un rang dans la montante-descendante
7. Obtenir une bonne note
8. Augmenter la difficulté pour le camarade
9. Diminuer la difficulté pour le camarade et pour soi
10. Maintenir la continuité du jeu
11. Aider le camarade à obtenir une bonne note

Ils établissement un graphe qui permet de disposer du faisceau des préoccupations durant les situations d'apprentissage. L'unité de temps retenue pour effectuer ce découpage analytique est de quinze secondes.

A partir de ce travail, ils comparent les préoccupations des deux élèves avec les 27 tâches prescrites par l'enseignant. Ils constatent que 12 seulement sont congruentes. Pour les 15 autres, les préoccupations des élèves s'éloignent des objectifs envisagés par le professeur. Le but des tâches est modifié. Saury et Rossard (2009) mettent en évidence que deux éléments des tâches ont une influence forte sur les préoccupations des élèves, (i) le fait qu'elle donne lieu à évaluation, (ii) le degré d'intérêt et de plaisir lié à la réalisation de la tâche.

La volonté de ce courant de recherche est de prendre en compte le vécu des élèves pendant les temps d'activités motrices des séances d'EPS. Les représentations sont remplacées par des typifications dans l'activité des personnes. Elles sont à la fois des catégorisations conceptuelles et perceptives. « La connaissance mobilisée est un type. […] Ces connaissances dans l'action ont un caractère fortement praxique et expérientiel. » (Gal-Petitfaux et *al*, 2010, p. 75). L'accent est mis sur le caractère contextuel et pragmatique de la connaissance mobilisée dans l'action du point de vue du pratiquant immergé dans une tâche précise. La nature de la

connaissance mobilisée est opératoire et elle évolue dans une interaction dynamique avec l'environnement des situations de pratiques motrices.

Suchman (1990) reproche aux sciences cognitives leur vision totalement définie des plans envisagés comme des représentations de l'action. Le plan ne peut pas être la planification de l'action à conduire. Toutefois, le plan reste une ressource sous une forme approximative « […] vague plans […] » (*Ibid,* p. 47) associé à une représentation de la situation de l'action dans des circonstances précises. Les plans sont des représentations de l'action réalisée. C'est en cela qu'il constitue des ressources. Toutefois l'accomplissement de celle-ci ne peut pas se limiter à une simple réalisation parce que le déroulement de l'action implique certaines contingences impossibles à prévoir. L'ajustement par l'intermédiaire des perceptions dont la vision est indispensable et explique l'usage de la formule « vague plans » par Suchman (*Ibid*). Elle reprend en cela les propositions de Schütz (2008, pp. 11-12) qui évoquait les notions de « connaissances vagues » et de « connaissances certaines ». Suchman (1990, p. 52) donne un exemple de conduite motrice, une descente en kayak. Le plan devient une anticipation approximative du trajet à réaliser. Salembier et Zouinar (2004, p. 66) parlent d'une critique « […] sur le rôle fonctionnel des plans […]» pour mettre en avant la rupture proposée par Schuman. Contrairement à la conception des plans dans le courant cognitif, les représentations et les plans ne sont pas totalement définis avant leur réalisation et les fonctionnements de l'esprit ne correspondent pas aux mécanismes computationnels de l'Intelligence Artificielle.

Grison (2004) analyse ainsi l'exemple de Suchman.

> « De surcroît, l'on mettra désormais l'accent sur la question de l'improvisation, négligée par les cognitivistes : ainsi, lors de la descente en canoë, les difficultés rencontrées, pas toutes modélisables a priori, sont surmontées par le kayakiste en recourant à des *skills* « incorporées », issues d'expériences antérieures. Ce point de vue est une façon d'esquiver les apories sur lesquelles butent le « représentationnisme » strict (*frame problem*, paradoxe de l'« homonculus », …). (*Ibid*, p. 28).

L'exemple du kayak proposé par Suchman a déjà été analysé par des chercheurs du domaine des conduites motrices. Parlebas (1999) situe l'activité kayak dans des activités de pleine nature où le milieu est fluctuant lié à des caractéristiques comme la force du courant ou la force du vent et son orientation… Cette incertitude du milieu physique implique que le pratiquant émet des hypothèses pour guider ses décisions puisque « L'information fournie par la situation motrice est importante tout au long de l'exécution de la tâche. »(*Ibid*, p. 166). Pour mieux nous faire comprendre son raisonnement, Parlebas (1999) compare l'activité de l'athlète

à celles des pratiquants engagés dans des activités chargées d'incertitude. Ainsi l'athlète peut préprogrammer son action motrice et dérouler la séquence motrice parfaitement automatisée. La régulation du geste est réalisée par des informations proprioceptives. Dans le cas des activités physiques indexées à l'incertitude physique, le participant doit sans cesse prélever des informations sur l'environnement et prendre des décisions pour ajuster son comportement. En affirmant que dans ce cas, « […] l'individu agissant ne doit pas être considéré comme un organisme séparé de son milieu mais comme une personne essentiellement en relation avec son environnement physique. » (*Ibid*, p. 167), l'auteur met en relation ces types d'activités physiques avec les processus d'apprentissage souhaités. En conservant l'exemple des pratiques athlétiques, il s'agit de développer des automatismes des individus. Dans le cas des pratiques de pleine nature, il est nécessaire d'apprendre des capacités à analyser l'information et à anticiper pour ajuster sa conduite aux fluctuations de l'environnement. Dans un cas, la représentation du geste à accomplir, par exemple un saut en longueur, peut être programmé sans subir de modifications, dans l'autre cas, le plan est « vague » pour reprendre l'expression de Suchman (1990) et s'ajuste localement (*Ibid*, p. 188).

Parlebas (1999, p. 80) définit la place des apprentissages moteurs, « Une pratique motrice : une procédure comportementale et non un savoir. » Il caractérise la pratique motrice comme une dynamique d'action et non une statique de réflexion et de représentation. Il ne rejette pas l'intervention des processus cognitifs dans la mise en œuvre des conduites motrices mais il réfute que ce soit selon les modèles proposés par « l'intelligence artificielle ». En effet, l'acquisition des actions motrices se traduit par des procédures comportementales « […] des façons d'agir, de réagir, et de préagir qui développent les compétences adaptatives de l'individu, mais aucunement son corpus de connaissances théoriques. » (*Ibid,* p. 80). Les connaissances déclaratives (théoriques) peuvent être utiles mais non nécessaires. En revanche, le fondement des apprentissages des conduites motrices est de l'ordre de la réalisation. Il ne s'agit pas de dire comment faire mais de l'effectuer ; ce sont des savoir-agir. Toutefois une catégorie de savoirs déclaratifs, de savoirs formels, symboliques est indispensable à la pratique et aux pratiquants, le cadre réglementaire. On ne peut sauter en longueur sans respecter l'impulsion avant la planche et effectuer le saut en un seul bond, on ne peut jouer à un jeu ou à un sport collectif sans en respecter les règles… Cela fait partie des apprentissages mais ne les constituent pas. Ce sont en soi des informations mais ne sont pas des savoir-agir.

Suchman ne refuse pas les représentations mais les envisage comme un cadre souple et vague pour permettre aux individus de s'adapter aux contingences et aux aléas de l'environnement dans le temps. Ce rapprochement entre Parlebas (1999) et Suchman (1988)

nous semble valide sur cet aspect des conduites motrices. Il est d'ailleurs assez surprenant que des chercheurs en STAPS[24] en faisant référence à l'ouvrage de Suchman n'aient pas évoqué les travaux de Parlebas pour montrer la grande similarité d'analyse entre les deux approches sur ce point précis.

On rappellera que Parlebas (1987) écrit la première édition de cet ouvrage en 1987 et que sa conception des conduites motrices (1967) puis de la praxéologie motrice définie comme « Science de l'action motrice, notamment des conditions, des modes de fonctionnement et des résultats de la mise en œuvre de celle-ci. » (Parlebas, 1999, p. 264) sont antérieures aux théories de l'action située. Cela fait-il de lui un précurseur de l'action située dans le domaine des apprentissages moteurs et de l'éducation physique ?

Parlebas résiste à tout classement. Son approche de la praxéologie motrice ouvre sur une perspective pragmatique des représentations dans les actions motrices en fonction des types d'activités physiques pratiquées. Cette vision, que nous qualifierons d'œcuménique, semble être compatible avec les conceptions des représentations proposées par Bruner.

6.4. Les modes de représentations : Bruner et Parlebas

Les travaux de Bruner les plus connus sont ceux sur les acquisitions du langage. Il pense que la forme culturelle du langage influence les mécanismes cognitifs de la pensée. Mais dans sa conception de la représentation du savoir, le mode symbolique inclut d'autres formes de langage symbolique, comme celui des mathématiques ou de la musique.

« Le système symbolique représente les choses par des symboles qui sont déconnectés et arbitraires. Un mot ni ne désigne son signifié du doigt, ni ne lui ressemble comme une image » (Bruner, 1973, cité par Barth, 1985). Il pense que c'est ce niveau qui est le plus complet parce qu'il permet de communiquer sa pensée à soi-même et aux autres. Il partage les analyses de Garfinkel (2009) en affirmant qu'un énoncé ne peut pas être analysé en dehors de son contexte. Ses travaux (1987) de type ethnographique sur les interactions entre de jeunes enfants et leurs parents mettent en évidence l'imbrication des activités ludiques et des jeux à l'apprentissage du langage. Les jeux avec les adultes deviennent des rituels qui sont associés aux interactions purement verbales. Il donne l'exemple du jeu du « coucou » en analysant finement le déroulement du scénario. Bruner (*Ibid*, p. 111) définit ainsi la notion de scénario : « Un scénario est un modèle d'interaction standardisé, microscopique au début, entre un adulte

[24] Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités susceptibles de devenir réversibles plus tard. » Ils intègrent les intentions de communication dans une matrice culturelle. En cela, ce sont des instruments qui servent à la fois une culture et le langage. Ils se construisent progressivement. Les ajustements mutuels de l'adulte et de l'enfant conduisent ce dernier à passer de simple spectateur à un acteur de la communication. Bruner (1987) observe les comportements de la mère de Richard concernant ses vocalises. En attribuant, une fonction de communication et de sens, elle transforme ces exercices fonctionnels en un acte d'interactions et d'échanges. Cette dimension sociale et culturelle est au centre des approches de l'auteur. « Le langage est le moyen d'interpréter et de réguler la culture. L'interprétation et la négociation commencent au moment où le petit enfant pénètre sur la scène humaine. » (*Ibid*, 1987, p. 18).

Bruner (2000, 2008) envisage deux autres modes de représentations, le mode enactif et le mode iconique. Ce premier type de représentation est lié aux apprentissages moteurs qui se font par l'action et dont les représentations sont sensori-motrices. Il donne des exemples comme apprendre à faire du vélo ou à nouer ses lacets. Certains de ces apprentissages restent à ce niveau de représentation. Cette représentation est « […] « inscrite dans nos muscles » (1973). » (cité par Barth, 1985, p. 51).

Parlebas (1999, p. 318-319) identifie ce qu'il appelle deux sens oubliés. Le premier est le sens labyrinthique qui joue un rôle essentiel dans le maintien de l'équilibre. Les activités sportives qui impliquent des déplacements dans des positions inhabituelles et renversantes demandent aux pratiquants de pouvoir se construire des représentations de leur corps dans l'espace pour se situer. Ainsi le gymnaste qui réalise un saut de cheval en effectuant une lune (position renversée) doit construire une représentation incorporée du déplacement dynamique de son corps dans l'espace. Le second est le sens proprioceptif. Il s'appuie sur de nombreux capteurs au niveau des articulations et des muscles et qui donnent des informations sur les déplacements et des positions des segments les uns par rapport aux autres est essentiel dans toutes les pratiques corporelles. Au fil des apprentissages, ce sens proprioceptif se substitue au sens extéroceptif pour des pratiques comme les lancers, la natation et toutes les pratiques qui se déroulent dans un environnement stable. Ce sens est qualifié de kinesthésique par l'auteur. Au fil de l'apprentissage, le *feed-back* devient interne. « C'est sur le mode proprioceptif que le sauteur en ventral perçoit la poussée de jambe d'appel et son ramener d'esquive, que le coureur de haies « place » son bassin, […]. » (*Ibid*, p. 325).

Ce niveau semble correspondre aux représentations enactives de Bruner. Des représentations intimes qu'il est difficile de verbaliser puisque leurs caractéristiques sont,

qu'elles sont ressenties, éprouvées.

Le mode iconique de Bruner est celui des représentations analogiques ou représentations images. L'action est transformée en image mentale. On se représente mentalement quelque chose mais sans pouvoir toujours l'expliquer. Des enfants jouant au jeu des éperviers, peuvent voir un espace libre entre les chaines et s'y engouffrer sans nécessairement expliquer leur action. Mais cette représentation iconique sera utilisée dans des phases du jeu ultérieurement comme efficiente. Bruner (2000) fait référence aux travaux de Rosch (1978, 1987) pour évoquer l'importance des images qu'il dit avoir négligées. Ils précisent que leur rôle est de participer à l'élaboration de prototypes d'événements ou d'objets. Elles contribuent à représenter le monde sous la forme d'images typiques. Ce sont les formes perçues comme similaires qui contribuent à la constitution de ces prototypes. (Varela, Thompson, & Rosch, 1993, p. 241)

Nous avons évoqué la notion de sémiomotricité proposée par Parlebas (1999, p. 324) dans la critique qu'il adresse à Piaget de sa conception restrictive de la fonction sémiotique et symbolique. On rappellera que Parlebas envisage cette sémiotricité comme la lecture de signes associée aux conduites motrices de certaines activités physiques. Nous avons évoqué la place importante pour certaines activités psychomotrices[25] de la proprioception. Pour les activités de pleine nature, les sources d'informations sont de nature à la fois proprioceptives (perception du courant sur la pagaie, perception du poids du corps sur les appuis en ski…) et à la fois visuelles (vision des remous du courant, relief observé de la pente à descendre…). L'analyse porte sur le décodage et l'encodage (*Ibid,* p. 324) des informations disponibles dans l'environnement. Pour les activités qui supposent des communications motrices entre les pratiquants (coopération et/ou opposition), les sports et jeux collectifs occupent une place particulière. En effet le mode de lecture du milieu humain chargé d'incertitudes est essentiellement visuel. Les pratiquants élaborent un code sémioteur en fonction des règles du jeu qui encadrent les actions des joueurs. Pour le domaine des sports et des jeux collectifs, il nous semble que le rôle des images est important dans la constitution de ce code. Parlebas explique que le pratiquant se retrouve face à une multitude d'indices sans en avoir nécessairement conscience. Quels sont ces indices ? Ce sont des gestèmes[26] ou des praxèmes. Le gestème est un signe conventionnellement passé entre les joueurs. Ainsi aux quatre coins, ils choisissent un signe pour donner le signal de l'échange de camp. Dans les jeux collectifs avec ballon, les débutants se manifestent par les bras levés,

[25] « […] l'ensemble des pratiques dénuées de toute interaction motrice essentielle. » (Parlebas, 1999, p. 281)
[26] Le gestème est un signe conventionnellement passé entre les joueurs. Ainsi aux quatre coins, ils choisissent un signe pour donner le signal de l'échange de camp. Thèse, p. 22

signes complétés par des demandes orales du ballon. Parlebas dit que ce type de signe ne pose pas de problème de décodage des élèves. En revanche, les praxèmes demandent un apprentissage pour que les enfants leur donnent pleinement leur signification. Parlebas (1999, p. 260) les définit ainsi : « conduite motrice d'un joueur interprétée comme un signe dont le signifiant est le comportement observable et le signifié le projet tactique correspondant tel qu'il a été perçu. » Ainsi le départ d'un ailier au hand-ball ou au football constitue un praxème pour le porteur de balle qui signifie « passe-moi la balle, je me suis engagé dans un espace sans adversaire et je les ai pris de vitesse. » Mais on peut arriver à des situations complexes lorsque par exemple les conduites motrices des attaquants sont simultanées et contradictoires pour rendre difficile l'analyse des défenseurs. La feinte symbolise bien ce praxème. Elle demande un véritable apprentissage pour encoder et décoder le sens de ces différentes actions. On sait l'importance de la vidéo dans les sports d'affrontements humains individuel ou collectif de compétition permettant de préparer les futures rencontres.

> « Le signifiant est formé des manifestations observables du comportement moteur (mimiques, postures, gestes, déplacements, démarrages…) et le signifié correspond au sens tactique et relationnel associés à ces manifestations comportementales (appel de passe, amorce d'écran, démarrage de débordement…). » (Parlebas, 1999, p. 335)

Cela implique un rôle important accordé aux représentations imagées puisque le code est composé essentiellement de référents comportementaux visuels. Parlebas précise qu'à la différence du signe linguistique, le signe ludomoteur n'est pas arbitraire mais en étroite liaison avec les catégories d'action.

Nous n'évoquerons pas cette question de la catégorisation, ce point sera abordé dans la seconde partie de cet écrit.

Bruner envisage la coexistence de ces trois systèmes pour apprendre. Il pense que ces trois modes fonctionnent en parallèle pour permettre aux personnes de traiter l'information disponible dans leur environnement. Les travaux de Piaget (1968) mettent en évidence leur évolution au fil du développement. Parlebas (1999, p. 331) critique comme Bruner cette vision développementale des différentes types de représentations. Il utilise une jolie formule en disant que Piaget s'est intéressé à « l'intelligence motricisée » mais pas à « l'intelligence motricisante ». Cette vision des représentations de Parlebas (1999) est illustrée par l'approche qu'il a de la notion de principe d'action :

> « Mise en relation des éléments participant à l'organisation finalisée de l'action motrice d'un ou de plusieurs sujets, qui guide cette action par l'accomplissement d'opérations aux effets observables. » (*Ibid*, p. 272)

Ils différencient ceux qu'ils qualifient de psychomoteurs qui sont en vigueur pour des pratiques dans des contextes sans incertitude (athlétisme, natation…). Ces principes d'action peuvent être programmés par le pratiquants puisque sans aléas. En revanche ces principes d'actions deviennent des « schémas souples » *(Ibid*, p. 274) pour des activités physiques qui demandent des ajustements au milieu physique environnant. Enfin les principes d'actions sociomoteurs impliquent aussi des adaptations liées à l'incertitude produite par les partenaires et les adversaires.

Nous présentons deux recherches menées par Parlebas et Dugas (2005) sur le transfert d'apprentissage pour illustrer cette dichotomie des pratiques et des principes d'actions qui guident les conduites motrices des individus. Les auteurs cherchent à observer s'il existe des transferts intraspécifiques (p. 28), c'est-à-dire au sein d'une même activité, ou des transferts interspécifiques entre des activités physiques différentes.

Ils comparent des situations psychomotrices (athlétisme) et des situations sociomotrices (jeux traditionnels et sports collectifs), des parcours athlétiques standardisés à des situations de même type mais qui subissent régulièrement des modifications. Deux formes de pédagogie sont instituées, l'une dite « […] « ludique » dénuée d'intervention didactique, et l'autre dite « « signifiante » qui cherche à favoriser la prise de conscience des principes d'actions à actualiser ». Parlebas et Dugas constatent des transferts intraspécifiques pour les jeux collectifs et les sports collectifs indépendamment des formes d'interventions pédagogiques et didactiques. De la même façon, il existe un transfert interspécifique entre les jeux traditionnels et les sports collectifs. En revanche, ils observent l'absence de transfert pour le groupe témoin pratiquant des parcours, situations psychomotrices que ce soit pour les jeux traditionnels ou les sports collectifs.

La conclusion est radicale « On observe une sorte d'étanchéité entre pratiques psychomotrices et pratiques sociomotrices qui témoigne à coup sûr de la coexistence de deux domaines d'action motrice […]. » (Parlebas & Dugas, 2005, p. 34).

Le protocole expérimental est similaire avec les deux types de pédagogie. Un groupe d'élèves répète le même parcours athlétique à chaque séance alors que le deuxième en change systématiquement. Enfin le groupe témoin est composé de trois qui pratiquent pour le premier un entraînement foncier, pour le second des jeux sportifs collectifs et le troisième des jeux

cognitifs n'impliquant aucune activité physique. Les auteurs constatent des progrès très importants pour le groupe qui a répété le même parcours durant les sept séances. En revanche pour celui qui change de parcours à chaque séance, les acquis sont moins marqués. Pour le premier groupe témoin, l'entraînement foncier ne suffit pas parce que les franchissements d'obstacle n'ont pas été appris et mettent les élèves en difficulté. Pour le second qui pratique des jeux sportifs collectifs, l'étanchéité constatée dans la première expérimentation est confirmée. Enfin les deux chercheurs constatent de façon étrange un transfert positif pour le troisième groupe qui a pratiqué des jeux cognitifs. Ils l'expliquent par un engagement moindre des élèves au pré-test. Pour compléter l'analyse, ils proposent aux différents groupes d'élèves de réaliser un parcours inédit et mesurent les écarts des temps. Cette fois celui ayant répété le même parcours éprouve des difficultés alors que le second est en réussite. Les auteurs concluent que les pratiquants ayant répété le même parcours tout en se spécialisant ont augmenté le transfert intraspécifique mais dans le même temps ont réduit le transfert interspécifique même dans des situations psychomotrices que l'on peut qualifier de proche. « Leur acquis « prêt-à-porter » est en décalage ; habitués à reproduire, ils doivent découvrir de nouvelles solutions, traiter l'information neuve, prendre des décisions. » (Parlebas & Dugas, 2005, p. 40).

Ces travaux sur le transfert des apprentissages mettent en évidence que les acquis sont spécifiques entre les situations psychomotrices et sociomotrices et psychomotrices entre elles. Les principes d'actions sociomoteurs mettent en jeu à la fois des habiletés motrices particulières et simultanément des modalités spécifiques de lecture du milieu, encodage et décodage sémiomoteur.

« Les trois modes se complètent et leur interaction est essentiel pour l'apprentissage. » (Barth, 1985, p. 53). « Un apprentissage moteur peut donc évoluer à travers les trois modes de représentations ; par l'action, par l'image des gestes et l'explication verbale des gestes. Aucun apprentissage n'est enfermé dans un seul mode. » (*Ibid*, p. 53)

Bruner et Parlebas privilégient le savoir-agir de type procédural (Parlebas, 1999, p. 76) plutôt que le savoir déclaratif et le savoir-faire, « knowing how » plutôt que le savoir que « knowing that » (Bruner, 1991, p. 87). C'est cette approche du savoir dire qu'a privilégiée Bruner pour l'apprentissage du langage par les enfants. Le tenant de la psychologie populaire tente de proposer une conception qui permette d'être adaptée à tous les apprentissages quels qu'en soient le domaine. Parlebas (1999) cible les apprentissages des conduites motrices. Pour les deux auteurs, certains modes de représentations sont davantage mis en jeu par certains contenus de savoirs à acquérir que d'autres, domaine culturel pour Bruner, domaine culturel

des conduites motrices pour Parlebas.

Concernant les apprentissages des pratiques corporelles, nous ferons dans la partie théorique, une analyse qui mettra en évidence des dominantes de ces différents modes en fonction de la dimension culturelle des pratiques corporelles.

Mais dans le domaine de l'éducation physique peut-on limiter les représentations à leur valence à dominante cognitive et motrice?

6.5. Quelles représentations dans le domaine de la compétence sociale et des savoir-faire sociaux ?

Nous ne reviendrons pas (i) sur les travaux de Schütz (2008) et sa notion de « consociés » pour caractériser les situations sociales de « face-à-face », (ii) sur ceux de Goffman observant les « […] rites de l'interaction » (Goffman, 1974, titre de l'ouvrage) et leurs modalisations, (iii) sur ceux du courant ethnométhodologique mais la continuité avec ses trois chercheurs est effective.

Winnykamen (1990) s'appuie sur plusieurs auteurs pour définir la compétence sociale ou l'intelligence sociale. Elle propose trois niveaux différents, (i) celui des conduites qui sont directement observables dans le cadre de contexte d'interactions sociales, (ii) les processus cognitifs engagés que ce soit les représentations, les attentes ou les évaluations, (iii) les structures cognitives qui concernent le système de signification des individus ? Ces trois niveaux sont en interdépendance.

Les savoir-faire sociaux (Trower, cité par Winnykamen, p. 227) sont appris soit pour des éléments de conduites simples (regards, items lexicaux…) par expérience et observation et stockés sont des formes symboliques, soit de façon consciente et délibérée avec des mécanismes d'ajustement à la situation immédiate. Dans ce cas, l'imitation et l'observation jouent un rôle important dans ces acquisitions.

Mais c'est la notion de script proposé par Nelson (1981, *ibid*) ou de script social (Shantz, 1983 ; *ibid*) qui nous intéresse plus particulièrement. Winnykamen (1990, p. 227) « […] décrit la représentation et la mémorisation d'événements ordonnés qui se produisent dans des circonstances bien particulières (par exemple, une fête d'anniversaire). »

Cela correspond aux propositions faites par Bruner (1987) pour l'apprentissage de la parole chez les enfants. Il précise que les interactions mère-enfant impliquent une phase de négociation qui passe par des demandes contextualisées sous la forme de scénario. Il propose la

notion de format (1975, cité par Cartron & Winnykamen, 2006, pp. 128-129). Ce sont des situations « […] d'actions-échanges dont on peut décrire les variables et les supports. » Suchman (1990, p. 43-44) fait aussi référence aux scripts en se référant aux travaux de Schank et Abelson (1977). Dans le monde-de-la-vie-quotidienne (Schütz, 2008), il existe de nombreux scripts sociaux différents, celui du restaurant, du match de football, de la classe. Chaque situation donne lieu à un ordonnancement de différents moments en fonction des conduites des personnes engagées dans l'interaction. Ce sont des cadres (Goffman, 1991) qui orientent les comportements des individus mais restent évolutifs et adaptables aux circonstances.

Dans le domaine de l'éducation physique, Durand (2002) fait référence à des « formes pédagogiques » qui sont des organisations des séances d'EPS qui peuvent être définies comme possédant une configuration, ayant une certaine permanence, visible, sélectionnée parmi des possibles. Dans ce cas, ce sont les cadres proposés par l'enseignant qui évoluent au fil de la séance. Brun et Gal-Petitfaux (2006, p. 40) évoquent la notion de « format pédagogique » qui inclut « La configuration architecturale, les objets en présence, la topographie des lieux, et la disposition spatiale des élèves […] ». Les auteurs proposent plusieurs formats pour une activité d'acrosport. Ils sont conçus dans une progression pour peu à peu introduire les différentes dimensions des apprentissages. Cela consiste à demander aux étudiants de se déplacer puis de réaliser des duos ou des trios au fil des déplacements. L'évolution suivante du format propose aux étudiants de sortir de la scène pour regarder les autres pratiquants réaliser les figures. De cette manière, l'enseignante souhaite introduire la dimension de spectateur.

Ces formats induisent des savoir-faire moteurs mais aussi des savoir-faire sociaux.

Ces représentations[27] des interactions sociales peuvent être envisagées de deux points de vue, (i) celui du produit en observant ces scripts dans des situations variées, (ii) celui du processus pour comprendre comment ils se construisent au fil du temps et des expériences.

C'est de ce double point de vue que nous observerons les séances d'EPS.

Comment se construisent les scripts sociaux et quelles sont leurs modalités plus ou moins stabilisées ?

Tous les auteurs attribuent à l'observation et à l'imitation un rôle important dans ces apprentissages qu'ils impliquent des conduites pro-sociales ou antisociales, des pratiques coopératives et des rôles sociaux (Mead, 2006). Nous développerons dans la seconde partie ces aspects de ces scripts sociaux.

[27] Le mot représentation n'est pas utilisé par le courant du cours d'action dans le domaine de l'EPS et des apprentissages moteurs.

6.6. Représentations et motivations

Nous n'évoquerons pas les travaux concernant les représentations sociales et culturelles des pratiques corporelles et sportives (Pociello, 1983 ; Cadopi, 1993) parce que cela n'est pas l'objet central de ce travail même pour la question de la motivation pour l'activité physique pratiquée durant les séances sera renseignée auprès des élèves lors de la recherche empirique sous la forme d'une échelle de Lickert durant les phases d'entretien. Les observations de type ethnographique et les analyses des entretiens avec les élèves se centreront davantage sur les aspects motivationnels.

La motivation des élèves constitue une préoccupation centrale de tout praticien.

Famose (1991b, p. 100) parle de buts surajoutés à la tâche. Il identifie deux types de buts : (i) les buts compétitifs pour lesquels « l'élève est plus préoccupé par lui-même que par l'apprentissage » et « …l'apprentissage est un moyen de ne pas paraître ridicule » ; (ii) les buts de maîtrise pour lesquels « l'élève se focalise sur la tâche plutôt que sur lui-même » et « l'apprentissage est une fin en soi. Apprendre devient le but de l'élève. » Cela entraîne des engagements différents dans les tâches. La logique compétitive implique une comparaison aux autres excessive qui peut aboutir à l'arrêt de l'activité faute de pouvoir démontrer sa suprématie. Les élèves animés par la logique de maîtrise se centrent sur leurs réussites et leurs échecs avec comme référence l'évolution de leur propre production. Mais dans la réalité, on est face à des dominantes, les motifs de l'activité se croisent avec d'autres sources de motivation.

Durand (1991) en utilisant le modèle de l'attribution causale de Wiener (1985) met en évidence quatre périodes dans la genèse. Avant 7 ans, l'enfant ne distingue pas la différence entre les causes et les effets et se concentre sur le résultat sans en analyser les déterminants. De 7 ans à 9 ans, les enfants pensent que le seul facteur est l'effort. La compétence n'est pas prise en compte. De 9 ans à 11 ans, la compétence est prise en compte mais les échecs restent attribués au manque d'effort. Enfin à partir de 12 ans, les adolescents prennent en compte l'ensemble des quatre éléments, les attributions internes à la personne, compétence et effort et les attributions internes, hasard et difficulté de la tâche. Une expérimentation réalisée par Durand et Cailton (1992), concernant 380 élèves de la classe de CE1 à la classe de terminale, à qui on présente des exercices en vidéo, montre une difficulté d'estimation des compétences à mettre en jeu pour les enfants de 7 ans à 12 ans.

Ce regard sur des représentations sociales, subjectives et symboliques est à mettre en perspective avec les travaux de Bandura (2003) sur l'auto-efficacité et au caractère public des

apprentissages que nous avons évoqué (Monteil, 1993). Si l'on pense à ces différents comportements, dans le cadre d'une séance d'éducation physique, visibles, observés et interprétés par les autres, on comprend la pertinence de son modèle autour des sources de cette construction du sentiment d'efficacité personnelle. Les effets combinés des engagements dans l'activité, des réussites et des échecs des élèves, des comparaisons sociales qui en résultent, ont des conséquences directes sur le sentiment d'auto-efficacité et la poursuite des apprentissages.

6.7. Conclusion

Nous avons parcouru des champs théoriques variés et divers. Nous retiendrons les propositions de Bruner (2000, 2008) pour sa vision plurielle des représentations qui nous semble compatible avec les propositions de Parlebas (1999) de sémiotricité, de principes d'action psychomoteurs et sociomoteurs en fonction des activités physiques et sportives. Cette approche de Parlebas sur la base de la différence est de notre point de vue essentiel lorsqu'on aborde la notion de représentation et d'apprentissage moteur. C'est une des raisons pour lesquelles nous avons choisi de conduire nos observations aux travers de deux pratiques corporelles très différentes, (i) les sauts qualifiés de psychomotrices par Parlebas (1999), (ii) les jeux et les sports collectifs (hand-ball) qualifiés de sociomotrices.

Ce premier registre est à compléter par les formats ou les scripts sociaux qui se construisent dans l'ordre ou le désordre des interactions sociales des élèves et de leur enseignant pendant les séances d'EPS. La référence est celle de rituels (Goffman, 1974) qui s'instaurent dans le cours de l'action collective.

Enfin le dernier aspect, les dimensions motivationnelles s'envisagent à deux niveaux, l'intérêt pour l'activité physique et les résultats dans les tâches d'apprentissage. Elles se croisent par la visibilité de leur réussite ou de leur échec. Ce caractère public est une caractéristique des apprentissages en EPS. Ces statuts de « consociés » (Schütz, 2010), de « face-à-face » (Goffman, 1974) donnent une place à l'observation des autres qui incite à ne pas limiter ses effets aux seuls apprentissages moteurs. C'est pourtant cette approche qui a été privilégiée dans les recherches réalisées dans le domaine du sport et de l'éducation physique.

Chapitre 7 : L'observation/l'imitation, représentation, guidage dans le domaine des apprentissages moteurs

Dans cette dernière partie, nous allons aborder de façon plus précise l'usage de l'observation pour les apprentissages dans le domaine de l'éducation physique et sportive.

> « Si la démonstration est disqualifiée dans certains discours tenus en Education Physique et Sportive (EPS), cette procédure de guidage, alliée à des informations verbales qui décrivent la séquence gestuelle à réaliser, est souvent utilisée par les enseignants ; on parle de démonstration explicitée (Winnykamen, 1990 ; Lafont, 1994). » (Lafont, 2002, p. 70)

Introduire ainsi ce chapitre peut paraître provocateur mais les propos de Lafont (2002) résument parfaitement la méfiance de la démonstration dans le domaine de l'éducation physique et sportive en France. Cette réalité de 2002 est sans doute à nuancer en 2014 et ce chapitre sera l'occasion de présenter certains des travaux qui ont contribué à faire évoluer cette représentation. Pourtant, paradoxalement, le quotidien des cours d'EPS de la maternelle à l'enseignement secondaire semble mettre sur le devant de la scène la démonstration de l'enseignant et/ou des élèves.

7.1. Le rôle de la démonstration

Elle a une fonction d'aide pédagogique. Hébrard (1985) identifie deux types de démonstration dans le cours d'EPS. (i) La démonstration globale avec un double objectif de communiquer une information sur ce qu'il y a à faire et de présenter un modèle de la réalisation de l'action motrice à effectuer. Knapp (1971) (cité, par Hébrard, 1985, p. 279) pense que cela permet à un débutant d'avoir une idée claire de l'action motrice à réaliser. Cette conception est partagée par Bandura (1980, 2003) dans la théorie sociocognitive et le rôle qu'il attribue à l'expérience vicariante. (ii) La démonstration partielle de certains éléments du geste à produire constitue des indices pour faciliter la réalisation de l'élève. Ripoll (1985) pointe les difficultés des deux types de démonstration. La démonstration globale demande à l'élève de reconstruire une référence interne à partir d'un référentiel externe. Les difficultés semblent plus importantes si le sujet est plus jeune et si les mouvements à apprendre sont des productions d'effets de type

topocinétique (Cadopi, 1991). Pour la démonstration analytique, la difficulté est la nécessaire reconstruction de l'action motrice dans son déroulement temporel complet. Hébrard (1985) précise que dans la pratique, les enseignants utilisent les deux modes de démonstration et qu'elles sont associées à des informations verbales.

Dans une expérience avec des enfants âgés de 10 à 12 ans, Hébrard (1974) met en évidence que la présentation d'un modèle à imiter, couplée avec une autoscopie régulière des enfants fait moins progresser les élèves que la modalité dite « par aménagement de milieu » qui induit une auto-adaptation des sujets pour apprendre. Invités à réaliser des représentations en utilisant un bonhomme en bois, les élèves sont incapables de positionner le personnage dans les différentes phases de la réalisation de l'action motrice. Cet apprentissage athlétique est proposé à des experts de cette discipline sportive. Ceux-ci sont capables de représenter la figurine dans les différentes phases du mouvement sans nécessairement avoir recours à l'autoscopie.

Dans une autre expérience, Hébrard et *al* (1979) cherchent à comparer une procédure d'observation avec une procédure dite d'aménagement de milieu[28] et cela pour trois types d'habiletés (i) l'apprentissage du virage à ski, (ii) l'apprentissage de sauts athlétiques, (iii) l'apprentissage de deux actions gymniques (la roue et le salto avant).

L'aménagement de milieu (suivre une trace bleue) se révèle plus efficace que la procédure par observation. Il n'existe pas de différence pour les sauts athlétiques. En revanche, l'aménagement de milieu est plus efficace pour l'apprentissage des difficultés gymniques. Ce dernier point interroge puisque nous le verrons dans la suite de ce chapitre, les recherches plus récentes mettent en évidence une certaine efficacité de la procédure par démonstration dans les habiletés motrices ayant pour but la production de formes.

En s'appuyant sur le modèle cognitiviste d'Adams (1971, 1976), Hébrard (1985) présente l'importance des *feed-backs* (rétroactions extéroceptives et proprioceptives) qui vont constituer une trace mnésique du mouvement. Le guidage se réalise dans un premier temps par réduction des écarts entre le résultat attendu et le résultat obtenu. Des traces perceptives constituent le guide en relation avec la connaissance du résultat de la tâche. Famose (1991a) explique que cette trace sur la neige contribue à la clarification du but de la tâche. L'image motrice d'une action ne peut être acquise par observation visuelle d'autrui. Il constate que la répétition et la pratique permettent aux pratiquants de se constituer une image motrice efficiente à partir d'éléments conscients proprioceptifs, kinesthésiques, visuels et auditifs mais aussi d'éléments

[28] « Par » aménagement matériel du milieu », nous entendons une modification du milieu physique dans lequel se déroule la tâche par une construction matérielle (modification d'éléments matériels, apports de nouveaux éléments) visant à induire un type de comportement et tendant à concrétiser toutes ou partis des phases du geste, avant, au cours et à la fin de l'action du sujet. » (Hebrard, 1985, p. 281)

inconscients tels que les traces de rétroactions et de réafférences profondes.

Il semble que pour des débutants, la démonstration et l'autoscopie ne soient pas la modalité pédagogique la plus pertinente pour apprendre des habiletés dites fermées, c'est-à-dire, qui s'exécutent sans que leur déroulement ne soit modifié par quelqu'un (gestes athlétiques, éléments de gymnastiques).

En revanche, il pense que dans une deuxième phase d'apprentissage la vision d'une démonstration ou d'un film peut constituer une aide pour apprendre. Hébrard (1985) met en évidence la nécessité pour l'apprenant d'élaborer une première représentation cognitive de l'action motrice pour utiliser de façon plus efficace l'observation d'autrui.

Dans un article sur l'apprentissage moteur, Famose (1991a) dresse un bilan des différentes formes d'interventions pédagogiques. Concernant la démonstration, il distingue « l'approche technique » où le pratiquant est amené à reproduire le modèle du geste à accomplir. L'idée du pédagogue est de faire reproduire le geste « à vide » avant de le placer dans une situation concrète. Cette forme d'intervention fait que l'apprenant se focalise sur la forme et moins sur le résultat. En revanche, la démonstration et l'explication sont tout à fait pertinentes dans le cas de situation problème. Comment et pourquoi ? Il s'agit de présenter la tâche et le geste à réaliser puis de confronter directement l'élève à la situation problème. Pour Famose (*Ibid*), la démonstration et les explications associées font partie des actions d'aides apportées par l'enseignant. Cela intervient dans la clarté du but de la tâche à réaliser mais aussi d'éléments d'information susceptibles de simplifier la recherche de solutions. Si le programme généralisé est présenté sous la forme de démonstration avec des explications associées, la solution proposée aux élèves n'est que partielle et la situation reste à part entière une situation problèmes pour les apprenants. Toutefois Famose complète en affirmant que la recherche de solution motrice autonome est préférable avec la stratégie de décomposer le but d'une tâche en sous-buts considérés comme « […] des principes d'action, des principes opérationnels, des règles d'actions, voire des rôles tactiques. » (*Ibid,* p. 49)

La position des deux chercheurs affiche une certaine méfiance à l'égard de la démonstration associée à des explications verbales comme seules procédures d'apprentissage.

Dans les modèles de l'apprentissage moteur, (Adams, 1976 ; Schmidt, 1982) ce sont les conséquences de l'action motrice qui ont été valorisées. La connaissance du résultat (CR) – le *feed-back* concernant le résultat produit par le mouvement – et la connaissance de l'exécution (CE) – le *feed-back* concernant le mouvement lui-même - deviennent essentiels. Dans la théorie du schéma de Schmidt (1982), cela va se traduire par les règles de paramétrisation du mouvement. Les quatre types d'informations (paramètres du mouvement, résultats du

mouvement, conséquences sensorielles, conditions initiales) doivent permettre à l'apprenant d'adapter son mouvement au contexte. Ripoll (1985, p. 306) explique la démarche pédagogique qu'il qualifie de « pédagogie de l'effet ». Les consignes doivent concerner « […] les effets de la variation du geste sur le résultat ». Pour des lancers, l'élève devra produire différentes formes de trajectoires et y associer les paramètres corporels responsables du résultat obtenu. L'objectif du pédagogue est « […] une réduction de la variabilité, qui porte sur les différents paramètres du programme moteur, […]. » (*Ibid*, p. 307) pour éviter les stéréotypies.

Ce sont des mécanismes d'autorégulations qui sont privilégiés associés à une stratégie pédagogique afin de « manipuler les caractéristiques intrinsèques des tâches motrices » (Famose, 1991a, p. 50).

7.2. Pourquoi ce scepticisme ?

C'est sans doute la diversité des pratiques corporelles qui impliquent des apprentissages différents. Nous avons abordé cette diversité avec les travaux de Parlebas (1999) et Parlebas et Dugas (2005). La recherche réalisée par Hébrard et *al* (1979) avait pris en compte cette variété avec les trois types d'habiletés comparées (virage de ski, sauts athlétiques, éléments gymniques). Cadopi, Bonnery (1989), Cadopi (1991) reprennent la catégorisation des organisations motrices de Serres (1984) et la classification de Famose (1990) concernant les trois types d'actions motrices humaines.

- Celles qui modifient la relation avec le milieu comme une passe ou un saut en longueur. Les topocinèses (Cadopi & Bonnery, 1989, p. 269) « […] : ce sont toutes les actions dont le but est spatialement repéré comme la saisie, la manipulation, la poursuite, l'évitement ou le pointage. »
- Celles qui visent l'exploration d'un espace pour prélever de l'information comme le regard d'un joueur de sport collectif ou les informations tactiles d'un judoka sur son adversaire. Ce sont les sémiocinèses (*Ibid*, 1989, p. 269)

  « […] : ce sont les formes de motricité qui permettent à l'individu d'entrer en relation avec son milieu social à des fins de communication et que l'on regroupe aussi sous le terme de « communications non-verbales ».
- Celles qui ont pour objectif de produire des formes corporelles. Ces morphocinèses sont des « […] actions « dont la finalité réside dans la production de formes appréciées en elles-mêmes et pour elles-mêmes… ». » Cadopi (1991) comme

Lafont (2002) vont centrer leurs recherches sur cette dernière catégorie d'actions motrices pour approfondir certains travaux de recherches.

Le débat s'est centré sur la notion d'image mentale qui, dans le modèle de Bandura (1980, 2003), correspond aux processus de rétention et sert à la production motrice et à son guidage.

7.3. Les images mentales

Les images et l'action seraient les deux faces de l'action humaine (Denis, 1994). L'auteur explique cette métaphore en plaçant les images mentales dans la catégorie des événements privés alors que l'action a un caractère public : « L'image, ainsi considérée, est une forme privilégiée de représentation mentale, en ce qu'elle constitue un « modèle interne » du monde, modèle que l'individu construit à partir de son action et qu'il utilise pour organiser cette action. » (*Ibid*, p. 234).

Les images mentales permettent aux personnes d'explorer le futur. Denis parle de l'imagerie anticipatrice. Cette fonction anticipatrice est aussi envisagée par Bandura (1980). Denis (1994, p. 232-233) rapporte une série d'expériences réalisées par Kaufmann (1979) sur la résolution de problèmes pratiques (construction, transvasement de billes…). Les personnes, qui activent davantage leur processus de visualisation, résolvent davantage ces problèmes pratiques.

Les images mentales jouent un rôle important pour se situer dans l'espace qui nous environne. Denis fait l'hypothèse qu'un chauffeur de taxi dispose de deux types d'images ; (i) l'une plus « conceptuelle » apparentée à un plan ou à une vue aérienne, vue globale, (ii) l'autre plus pratique vue de son véhicule. C'est le croisement de ces deux types d'images qui permet au chauffeur de taxi de s'orienter dans une ville. On pourrait mettre en parallèle les pratiquants de course d'orientation qui cherchent des indices dans la réalité pour vérifier leur trajet décidé à partir de la carte d'orientation, représentation symbolique de l'environnement.

La répétition mentale semble faciliter les acquisitions d'habiletés motrices : « Le terme de « répétition mentale » s'applique aux situations dans lesquelles un individu procède à l'évocation d'un patron moteur, sans la production concomitante de l'activité musculaire normalement requise pour l'exécution de ce patron moteur. » (Denis, 1994, p. 240). Il fait référence à des expériences conduites pour des habiletés impliquant des coordinations visuo-motrices comme des lancers de fléchettes, le lancer franc en basket…) où la répétition mentale

s'avère efficace à la différence d'activités d'endurance. Calmels (1993) réalise une expérimentation pour mesurer l'efficacité de l'entraînement idéomoteur en gymnastique, pour deux activités gymniques différentes, le saut à cheval et les barres asymétriques. Les participantes à cette recherche sont quatorze gymnastes appartenant à une section sport étude. Avant les entraînements, les jeunes filles du groupe expérimental sont amenées à visualiser les éléments techniques présentés sous la forme de schémas. Ceux-ci ont été découpés en plusieurs séquences. Les instructions de l'entraînement idéomoteur sont communiquées par un magnétophone. Dans la première étape, les gymnastes alternent observation des schémas et temps de visualisation – « […] comme si elle s'observait sur un écran vidéo (yeux fermés). » (*Ibid*, p. 28) – à un rythme imposé. Dans la deuxième étape, les temps de visualisation sont libres. Enfin à la troisième étape, on demande aux gymnastes de visualiser l'ensemble de la réalisation à son propre rythme. Les progrès sont mesurés par des juges avant et après les cinq séances d'entraînement. Les sept gymnastes du groupe expérimental ont progressé alors que les jeunes filles du groupe témoin ne montrent pas de progrès significatifs.

Cadopi (1991) rapporte des recherches contrastées dans la comparaison entre un apprentissage par pratique physique (PP), par pratique mentale (PM) et par un groupe contrôle. Il semble que la répétition mentale améliore l'apprentissage mais surtout lorsqu'elle est associée à la pratique physique. L'expérience rapportée par Calmels (1993) correspond à cette association répétition mentale et pratique physique.

« Produire une forme motrice c'est apprendre qu'à telles sensations articulaires et musculaires correspond (ent) telle attitude et/ou tel mouvement dans l'espace » (Cadopi, 1991, p. 121). Les images mentales, représentations de l'action motrice à réaliser jouent un rôle essentiel dans l'élaboration d'un modèle interne. L'apprentissage doit permettre de faire correspondre l'image perçue, proprioceptive issue des réalisations avec l'image visuelle qu'il donne à voir. La danse mais aussi toutes les activités d'expression impliquent ce type d'apprentissage. C'est l'interaction des informations visuelles, tactiles et kinesthésiques qui va permettre au sujet d'ajuster cette représentation cognitive en extrayant des invariants perceptifs. Pour Cadopi (1991), l'image mentale joue un rôle d'intermédiaire conceptuel à la formation des équivalences inter-sensorielles dans des tâches de reproduction de formes motrices. Ces images mentales « modèle interne » (Winnykamen & Lafont, 1990) permettent aux personnes de « copier » (Cadopi, 1991) des éléments de la réalité en utilisant un code. C'est à partir de ce modèle interne que les observateurs vont produire les habiletés mais aussi les guider au fil des répétitions.

Adams (1986, cité par Blandin, 2002, p. 535), après des études sur la connaissance du

résultat pour des procédures d'apprentissage par observation, fait l'hypothèse que ce sont les mêmes processus cognitifs qui sont mis en œuvre que lors de la pratique physique. Ce point conforterait la théorie de la simulation appelée « lecture de l'esprit » (*mind-readind*). L'observateur sollicite les mêmes mécanismes mentaux que ceux du modèle afin de pouvoir prédire les comportements observés avec l'objectif d'analyser les décisions prises par ce dernier. L'observateur stimulerait les mêmes commandes motrices à partir des conséquences sensorielles de l'action du modèle. Cela signifierait que la même représentation est utilisée pour réaliser une action motrice et pour l'observer.

Blandin (2002) évoque les avancées des neurosciences dans le domaine de l'imagerie qui ont permis de mettre en évidence les neurones miroirs. Au milieu des années 90, les travaux de Rizzolatti & *al* ont mis à jour chez des macaques des neurones qui étaient activés lors de l'observation d'un congénère. D'autres travaux ont mis en évidence les mêmes neurones chez les humains. Rizzolatti et Sinigaglia (2011) suggèrent qu'une de leurs fonctions essentielles est la compréhension des comportements observés. La seule observation visuelle ne permet pas de comprendre l'action à réaliser. Pour cette raison, l'activation du circuit miroir mobilise le système moteur de l'observateur. Ce constat permet d'accorder les deux théories concernant la répétition mentale. Les théories « neuromusculaires » (Denis, 1994) ou psycho-musculaires (Calmels, 1993) faisaient l'hypothèse que la représentation d'un geste provoquait des micro-contractions musculaires activant le système moteur et servait de base aux *feed-backs* proprioceptifs. Les théories « symboliques » (Denis, 1994) ou « perceptivo-symboliques » (Calmels, 1993) proposent comme explication l'élaboration d'une représentation de la situation et de la performance à réaliser. Les neurones miroirs jouent un rôle essentiel dans l'imitation. Ils sont le support physiologique et anatomique de l'imitation immédiate comme de l'imitation différée. Lors d'une observation d'actions réalisées, la personne peut retenir deux types d'informations (i) ce que fait l'observé, c'est-à-dire les actions réalisées, (ii) les raisons qui le poussent à agir. Ainsi il semble bien que les neurones miroirs soient impliqués dans cette compréhension des actions d'autrui. Ils jouent un rôle important dans l'apprentissage par imitation avec des mécanismes de contrôle pour en moduler le recours. On rappellera que pour Bruner (1987), l'acte imitatif suppose l'intention de l'imitant d'utiliser cette «méthode» pour essayer de reproduire une action ou une activité. C'est pour cette raison que Bruner (2008) envisage l'imitation comme une méthode d'apprentissage à part entière. Les chercheurs ont aussi mis en évidence que les neurones miroirs étaient aussi impliqués dans la communication des émotions par l'observation. L'imitation n'a pas seulement une fonction instrumentale mais concerne aussi la sphère socio-émotionnelle.

Nous retiendrons que l'imagerie mentale, par la découverte des neurones miroirs, permet aux observateurs d'apprendre des actions, de les imiter mais aussi de participer à la compréhension des comportements des autres que celles-ci soient à dominante motrice ou des manifestations d'émotions : « L' « *acte du spectateur* » est un *acte potentiel*, induit par l'activation des neurones miroirs capables de coder l'information sensorielle en termes moteurs et de rendre ainsi possible cette « réciprocité » d'actes et d'intentions qui est à la base de notre reconnaissance immédiate de la signification des gestes d'autrui. » (Rizzolatti & Sinigaglia, 2011, p. 143). Les mouvements des autres acquièrent une signification pour chacun de nous et réciproquement, nos actions ont une signification immédiate pour celui qui nous regarde. Les neurones miroirs seraient le support anatomo-physiologique d'un espace d'*actions partagées* (*Ibid,* p. 143).

7.4. Quels usages pour les apprentissages ?

Lafont (1990, 2002) va développer des recherches dans le domaine des habiletés motrices morphocinétiques de type production de forme. La volonté de cette chercheuse est de montrer l'intérêt de l'usage des démonstrations par les enseignants pour l'apprentissage d'activités comme la gymnastique rythmique et sportive, la danse… Ses travaux s'inscrivent dans la suite de ceux de Winnykamen (1987) en utilisant des procédures qui s'inspirent de l'imitation-modélisation interactive. L'apprentissage d'habiletés morphocinétiques demande aux pratiquants de réaliser l'articulation entre les processus sensori-moteurs et représentatifs pour mémoriser des séquences de mouvements enchaînés et pour établir un « modèle interne » concernant les formes des actions motrices produites. Ainsi, il s'agit pour le sujet de réaliser une adéquation parfaite entre ce qu'il sent qu'il réalise (image kinesthésique), sa propre image visuelle de la production et celle qu'il donne à voir aux spectateurs et/ou aux juges (Cadopi & Ille, 2002)

Winnykamen et Lafont (1982) comparent trois types de procédures pour l'apprentissage d'un enchainement chorégraphique pour des enfants de 9-10 ans : démonstration et commentaires verbaux, démonstration sans commentaire, explications sans démonstration. C'est la modalité démonstration et commentaire qui s'avère la plus efficace devant la démonstration silencieuse et enfin les explications seules.

Lafont (1994), dans une recherche sur une étude comparée de procédures d'apprentissage et de nature des habiletés, a montré la supériorité de la démonstration

explicitée, sur une démonstration silencieuse, sur un guidage par aménagement matériel pour l'acquisition d'une séquence dansée. En revanche, elle ne note pas de différences pour une tâche de multi-sauts. Ce travail de thèse de l'auteure se veut être un rapprochement des théories de l'apprentissage moteur et de l'apprentissage social.

Sa recherche de 2002 consacre cette approche sociale et interactive des procédures d'apprentissage mises en place. Les modèles tuteurs présentent un enchaînement de danse composé de quatre items à des élèves novices de 6ème et de 3ème. Deux procédures en situation de tutelle sont présentées. La démonstration explicitée (DE) consiste en une démonstration du modèle associé à un commentaire verbal. L'imitation-modélisation interactive (IMI) surajoute des commentaires sur des points particuliers pour mobiliser les processus attentionnels des sujets. Ensuite après les différents essais, le tuteur modèle délivre des *feed-backs* et démontre de nouveau l'enchaînement, en rendant saillant certaines difficultés rencontrées. Cette saillance dans la démonstration reprend la stylisation gestuelle développée par Bruner (1987). Il s'agit de simplifier l'action pour faciliter l'observation du sujet, réduire le bruit des informations parasites de l'observation.

Les résultats montrent la supériorité du modèle IMI sur celui DE. Lafont (2002) suppose que le modèle IMI réduit la dissymétrie entre le modèle et le sujet en s'adaptant en fonction des réalisations des sujets. Elle fait le lien pertinent avec la zone proximale de développement conceptualisée par Vygotski (1985). La progressivité de l'étayage des tuteurs permet aux sujets d'intégrer peu à peu la séquence dansée. Le codage et la mémorisation sont des éléments importants pour l'acquisition. Si le guidage utilise les modes visuel et verbal, tous les deux, l'IMI cible des points de difficulté qui vont faciliter l'auto-analyse des sujets. L'efficacité du modèle est avérée même dans la phase initiale d'apprentissage. Ce dernier constat confirme les travaux de Bandura et Caroll (1982). Toutefois, Lafont (2002) note un élément qui pondère quelques peu les résultats puisque les durées des situations d'apprentissage sont beaucoup plus réduites dans le cas du modèle DE, 4mn33'', contre 10mn38'', différence importante d'exposition aux modèles.

Avant de faire état des recherches qui ont développé les « Interactions sociales et habiletés motrices » (Lafont, 2010), nous souhaitons rendre compte de certains points concernant une perspective développementale.

7.4.1. Perspective développementale

De nombreuses analyses ont été réalisées sur les effets de l'âge des apprenants. Compte

tenu que nos travaux de recherche vont concerner trois classes d'élèves d'âges très différents (maternelle, cours moyen élémentaire, collège), cette partie nous semblait indispensable.

Lafont et Winnykamen (1990) montrent que dans une tâche de mémorisation de parcours (enchaînements de cloche-pied, franchir un obstacle, un tour sur soi…) les enfants de 13-14 ans ont des résultats supérieurs à ceux de 6-7 ans. Les auteures s'appuient sur d'autres travaux de chercheurs anglo-saxons dont Yando, Seitz et Ziegler (1978) qui développent une explication à ce constat. L'observation/imitation serait dépendante de deux facteurs : la motivation et le niveau de développement cognitif par rapport à trois processus : l'attention, les capacités de codage et la mémorisation. Les enfants plus âgés ont plus de capacités à se focaliser sur des éléments pertinents liés à la présentation du modèle. Enfin « l'imitation à la demande » entraînerait davantage de résistance chez les enfants plus jeunes.

Blandin (2002, p. 530) rapporte des recherches de Weiss et *al* (1983, 1990). L'efficacité de l'observation associée à des explications verbales est démontrée pour des apprentissages de déplacements et de positionnement corporel pour des enfants de 4 -5 ans à la seule expérience vicariante. En revanche aucune différence n'est constatée pour des enfants de 8-9 ans. Les auteurs expliquent ce résultat par une absence de stratégie de codage chez les enfants les plus jeunes. Les explications verbales associées à la démonstration facilitent l'élaboration de ces stratégies par les sujets. D'autres recherches (Weiss & Klint, 1987 cité par Blandin, 2002, p. 530) montrent que le fait de demander de répéter aux observateurs les éléments gymniques d'un parcours facilitait l'apprentissage de celui-ci uniquement pour les enfants de 5-6 ans.

Cadopi (1993) présente une recherche qui compare différentes procédures d'apprentissage d'un enchaînement dansé composé de cinq éléments. Le modèle initial subit des variations pour les positions de certains segments ou pour la vitesse d'exécution. Deux tâches différentes sont assignées aux sujets ; (i) pour la tâche « reconnaissance », ils doivent identifier le bon modèle lors du visionnement de différentes vidéos et justifier leurs choix ; (ii) pour la tâche « exécution », on leur présente le modèle en leur disant qu'ils devront le réaliser mais juste avant celle-ci, les expérimentateurs procèdent à la même procédure que pour le groupe tâche « reconnaissance ». Les sujets des cinq groupes sont âgés de six, huit, dix, douze et vingt ans. Cadopi (1993) met en évidence que dès six, huit ans, les sujets élaborent des représentations qui permettent d'identifier les différences concernant l'orientation de certains segments. En revanche, ce n'est qu'à partir de dix ans que les sujets identifient les différences relatives à la vitesse du mouvement.

Cadopi et Ille (2002) présentent une série de recherches sur les stratégies d'encodage de mouvements morphocinétiques des enfants. Elles s'appuient sur la définition que donne Fayol

et Monteil (1994, p. 153) de la stratégie : « Une stratégie est une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance. » Cadopi, Chatillon & Baldi (1995) mettent en évidence que dans une tâche de mémorisation d'un enchaînement de danse présenté en vidéo, la majorité des enfants de huit ans disent se représenter les mouvements sous la forme d'images alors que ceux de onze ans disent réciter mentalement l'enchaînement. Le constat est le même pour des stratégies de mémorisation d'enchaînements de gymnastique. Dès 8-9 ans, des procédures de dénomination sont mises en place par certains sujets mais la fréquence de cette stratégie augmente avec l'âge. Les enfants les plus jeunes ont recours à un codage sous la forme d'image mentale alors que les enfants plus âgés et les adolescents utilisent le codage verbal en complément. Cela entraîne une difficulté plus grande des jeunes enfants à mémoriser des séquences dansées ou des enchaînements de gymnastiques. Toutefois, Cadopi et *al* (1997) et Ille (1998) ont montré que dès huit ans, l'enseignement de stratégie comme la dénomination des éléments gymniques et leur verbalisation avaient des effets positifs sur la mémorisation d'un enchaînement.

Pour des activités physiques qui impliquent des demandes informationnelles élevées comme les sports collectifs, sports de combat ou sports de raquettes, Famose et Bertsch (2002) mettent en évidence que les sujets plus jeunes éprouveraient des difficultés à faire des choix tactiques (jeux collectifs ou sports collectifs) à cause des processus perceptifs et décisionnels qui arrivent à maturité tardivement . Toutefois des expériences (French & Thomas, 1987 ; Mc Pherson & Thomas, 1987) nuancent ce constat développemental compensé par la pratique des enfants. Des sujets âgés de huit à onze ans expert en basket et en tennis sont plus à même que des enfants novices du même âge et de onze à treize ans d'identifier des connaissances procédurales sous la forme conditionnelle du type « SI…ALORS » (Famose & Bertsch, 2002, p. 134-135). La pratique permet d'acquérir des apprentissages décisionnels à partir de l'observation de la situation de jeu. Ces connaissances procédurales acquises par l'expérience facilitent la qualité des prises de décisions en cours de jeu. Les auteurs, en s'appuyant sur d'autres recherches, concluent que les composantes intellectuelles en basket (décisions, le « quoi faire ») progressent plus vite chez les enfants que les habiletés motrices (dribble, tir, exécution). Ils envisagent des conséquences pour l'enseignement en recommandant la manipulation des conditions de réalisation pour réduire le nombre des alternatives. Le prélèvement des indices pertinents est facilité et permet l'élaboration de scénarii qui vont guider les décisions des apprenants. Ces acquis vont permettre de réagir et de prendre une décision tactique plus rapidement dans un contexte où la contrainte temporelle est forte.

7.4.2. « Interactions sociales et habiletés motrices » et observation (Lafont, 2010, p. 11)

Lafont (2010) recense trois types de procédures de guidage ajustées aux besoins des élèves pour faciliter l'apprentissage des élèves.

Nous avons déjà présenté les travaux de Lafont (2002) concernant la supériorité de l'IMI - « démonstration ajustée aux besoins de l'apprenant (il y a couplage réciproque entre modèle et observateur-apprenant.» (Darnis & *al*, 2010, p. 121) développée par Winnykamen (1990), sur la démonstration explicitée.

L'interaction de tutelle s'appuie sur le concept d'étayage proposé par Bruner (1987). Lafont et *al* (2006) compare cette procédure avec l'IMI pour l'apprentissage d'un roulé rétroactif maîtrisé au cerceau en GRS. Dans le cas de l'IMI, le modèle démontre, complète puis ajuste ses explications et nouvelles démonstrations aux réalisations de l'élève. Pour les interactions de tutelle, le modèle guide l'apprenant de façon progressive avec des questions, des conseils et avec des démonstrations stylisées c'est-à-dire en exagérant certains points de l'action motrice à apprendre. La troisième procédure est aussi une interaction de tutelle mais sans démonstration stylisée. Les résultats mettent en évidence que les deux procédures (IMI, interaction de tutelle stylisée) qui impliquent des démonstrations et des explications sont plus efficaces que l'interaction de tutelle verbale et que les essais sans aide. Ce constat est avéré pour les progrès moteurs mais aussi pour le sentiment d'efficacité personnelle. Les acquis moteurs renforcent le sentiment de performance des novices qui accroît leur sentiment d'efficacité personnelle. Les auteurs concluent que ces deux démarches d'apprentissage conduisent progressivement les élèves à engager des procédures d'autorégulation. Les observateurs pour bénéficier pleinement du modelage doivent extraire activement les informations visuelles et les coder symboliquement (Bandura, 2003). Les ajustements proposés par les experts (IMI et tutelle avec stylisation) semblent faciliter la focalisation des novices sur leurs ou les difficultés et simultanément aider la rétention des actions motrices : « En utilisant le modelage pour développer des compétences sportives, on ne prescrit pas aux individus de s'asseoir et de regarder sans réfléchir les performances accomplies, dans l'espoir que le système visuel fera tout automatiquement. » (*Ibid*, p. 552). Les modèles experts semblent avoir pour effet de rendre les observateurs actifs par les démonstrations et les explications associées. On notera qu'à la différence de la recherche de 2002 (Lafont), l'action motrice apprise n'est pas une action motrice morphocinétique mais une habileté motrice complexe topocinétique impliquant une manipulation précise du poignet pour produire le retour du cerceau.

Le *coping modèle (CM)* est aussi une procédure ajustée mais cela concerne les émotions

et les états affectifs (Lafont, 2010). Nous avons évoqué cet usage du modelage lorsque nous avons abordé l'ASCO développé par Bandura (1980, 2003) puisque ce sont ces travaux sur le traitement de comportements phobiques qui vont donner ultérieurement lieu à des développements dans les pratiques physiques et sportives. Le *coping* renvoie aux efforts cognitifs et comportementaux qui sont mobilisés par une personne confrontée à une situation perçue comme stressante ou anxiogène. L'environnement n'est pas stressant dans l'absolu même si dans le domaine des activités physiques et sportives, certains d'entre elles peuvent être identifiées comme plus anxiogènes que d'autres (escalade, activités aquatiques, gymnastique…).

Les premiers travaux autour du *coping modèle* ont été menés dans le domaine des activités aquatiques (Lewis, 1974 ; Weiss, Mc Cullagh, Smith, Berlant, 1998 ; cité par Martin, 2011, p. 89). La recherche la plus récente a été menée sur trois jours avec des séances de modélisation pour compléter la pratique. Les résultats montrent la supériorité du *coping modèle* sur les autres procédures de modélisation et cela pour les trois variables mesurées : le niveau d'anxiété, les habiletés motrices et le sentiment d'efficacité personnelle.

Lafont & *al* (2006), Martin (2011) réalisent une recherche comparée pour le *coping modèle* et le modèle de maîtrise avec un public d'étudiantes en STAPS pour l'appui tendu renversé sur la poutre. Les étudiantes manifestent des difficultés et une certaine inquiétude face à l'ATR. Les *coping modèles* sont formées et leurs prestations sont ensuite visionnées par les observatrices. Six blocs d'essais de trois réalisations sont effectués. Chaque série est effectuée après le visionnement du *coping modèle*. La formation implique de la part des modèles de verbaliser des émotions négatives et des comportements de débutants. Six niveaux sont identifiés par les expérimentateurs et enregistrés de façon successive. Nous présentons le niveau 1 des verbalisations.

Tableau 2 : interventions verbales du niveau 1 du *coping model*.

Tableau 3. Plan des interventions du « Coping Model » pour première contribution empirique

(Martin, 2011, p. 132)

Difficulté de la tâche : « Je ne peux pas c'est trop difficile »
Niveau d'habileté « Je ne suis pas compétente »
Efficacité personnelle : « je n'y arriverai pas »
Attitude / tâche : je n'aime pas, j'ai peur »

A l'opposé, le modèle de maîtrise démontre une exécution parfaite et verbalise six fois les mêmes commentaires.

Tableau 3 : interventions verbales du modèle de maîtrise

Tableau 4. Plan des interventions du modèle de maîtrise

(Martin, 2011, p. 134)

Difficulté de la tâche : « C'est très facile »
Niveau d'habileté : « Je réussis parfaitement »
Efficacité personnelle : « Je n'ai pas peur du tout, j'adore cet exercice »
Attitude / tâche : « Je suis très compétente »

Les étudiantes du *coping modèle* progressent dans la réalisation de l'appui tendu renversé sur la poutre et ont accru leur sentiment d'efficacité personnelle de façon plus significative que celles qui ont observé le modèle de maîtrise.

Martin (2011) va poursuivre des expérimentations mais avec des modèles vivants et avec un public d'âge scolaire (élèves filles de classe de 6ème). Elle souhaite comparer trois procédures différentes le *coping modèle*, l'IMI et le modèle de maîtrise dans l'apprentissage de l'ATR à la poutre. Les modèles (une pour trois observateurs) sont préalablement formées.

Les progrès moteurs sont plus importants pour les participantes ayant bénéficié de la procédure *coping modèle*, supérieurs à la procédure IMI et à celle du modèle de maîtrise dans cet ordre. C'est aussi confirmé pour le niveau de sentiment d'efficacité personnelle mais semble sans effet sur la force du SEP. L'auteur conclut son travail de recherche en mettant l'accent sur l'intérêt pédagogique du *coping modèle* pour des situations motrices anxiogènes pour les élèves. L'ajustement affectif et émotionnel de type emphatique est important. La comparaison entre les procédures IMI et *coping modèle* met en avant l'observation par les participantes des réalisations incorrectes du modèle. Alors que pour l'IMI, le modèle donne des informations plus cognitives sur le « comment faire ? », le *coping modèle* n'utilise que la démonstration de niveaux progressifs. Pourtant, les progrès moteurs sont réels. La verbalisation des émotions et de stratégies « mentales » (Martin, 2011, p. 220) va avoir une influence sur l'engagement des participants. Il semblerait que le *coping modèle* incite les observateurs à poursuivre leur effort, et cela, dans la durée. Les difficultés verbalisées et les réalisations approximatives montrent que le processus d'acquisition implique des répétitions et que le pratiquant peut contrôler cet apprentissage (Durand, 1991).

Enfin la similitude des personnes semble être un facteur important. Cette variable du modelage sur l'efficacité personnelle a déjà été mise en évidence pour une grande diversité d'apprentissages (Bandura, 1982 ; Schunk, Hanson & Cox, 1987, cité par Bandura, 2003, p. 136) et plus spécialement pour des habiletés sportives (Gould et Weiss, 1981, cité par Bandura, 2003, p. 564). L'ensemble des procédures proposées accordent à l'observation des autres un rôle essentiel.

D'autres propositions pédagogiques ont été mises en œuvre dans le domaine de l'EPS que l'on peut regrouper sous le terme générique d'apprentissage coopératif (Lafont, 2010).
Nous avons présenté certains travaux de recherche (Gréhaigne, 2003 ; Darnis, Lafont & Menaut, 2006 ; Darnis, 2010) qui organisent dans les modalités d'apprentissage des interactions verbales entre des élèves. L'objectif est de faciliter l'analyse collective des réalisations motrices dans des sports collectifs. Elle s'apparente à une prise de conscience de l'action collective sur le principe du conflit sociocognitif développé par l'Ecole de Genève (Perret-Clermont, 1986 ; Perret-Clermont & Nicolet, 1988). Le débat d'idées pour les sports collectifs (Gréhaigne, 2003) fait une place importante à l'observation des joueurs en situation et des configurations de jeu. Il propose un « temps de confrontation » (*Ibid*, p. 90) entre l'observateur et le joueur. L'objectif est de provoquer une dissonance cognitive en utilisant la « pensée critique » (Schwager & Labate, 1993, cité par Gréhaigne, 2003, p. 90-91). On pourra aussi faire référence à l'école de Genève avec la notion de conflit socio-cognitif. L'observation devient un outil au service des apprentissages des joueurs. Il y a là un renversement de l'usage de l'observation par rapport aux procédures décrites précédemment (IMI, coping modèle…). Dans ce cas présent, l'observation est un outil d'apprentissage pour l'observé, et non pour l'observateur, en lui permettant de prendre conscience de ses actions en jeu.

D'Arripe-Longueville, Fleurance (1995) et Winnykamen (1994) (citée par Berzin, Darnis & Lafont, 2010, p. 39) montrent que le travail en dyade donne des résultats supérieurs à la situation d'apprentissage en solitaire. D'autres recherches mettent en évidence l'intérêt de constituer des dyades dissymétriques mais elles montrent que la dissymétrie ne peut pas être limitée aux seules compétences en jeu dans la tâche proposée. Le statut social, scolaire (*Ibid*, p. 40) des élèves ou des dispositifs pédagogiques spécifiques influencent aussi l'interaction entre les deux élèves.

Le tutorat fait partie de ces dispositifs pédagogiques évoqués. Le terme tuteur vient du latin *tueri* signifiant protéger, prendre soin de… (Sarbin, 1976, cité par Baudrit, 2007c, p. 114). Baudrit (1997) positionne le tutorat par différence au monitorat. Le premier est associé à l'aide aux apprentissages, le second est de l'ordre de l'instruction. Le tutorat est exercé par un pair

alors que l'instruction est assumée par l'enseignant, personnel formé dont la formation est reconnue par une qualification professionnelle. Des recherches pour des apprentissages scolaires de lecture, de géométrie mettent en évidence que les contenus des échanges entre le tuteur et le tutoré incluent dans la communication le registre non-verbal. Concernant les contenus des interactions entre les tuteurs et les tutorés, il semble que les élèves-tuteurs engagent des activités exploratoires pour identifier les difficultés du tutoré et limitent leurs aides à la réalisation de la tâche prescrite, « sans plus » (Baudrit, 2002). Ce constat explique sans doute que les études qui comparent des élèves-tuteurs et des adultes-tuteurs, mettent en évidence des progrès plus importants des élèves tutorés par des adultes. Les régulations des élèves-tuteurs seraient partielles et l'aide moins efficace. En revanche, les sujets regroupés dans des dyades font toujours des progrès plus marqués que les sujets seuls. Cet élément montre l'effet positif des interactions sociales sur l'apprentissage des élèves.

De nombreuses recherches ont été réalisées pour comparer l'asymétrie à la symétrie des dyades tuteur/tutoré. Baudrit (2007c) confirme que les dyades faiblement hétérogènes s'avèrent plus efficaces que les dyades fortement hétérogènes laissant apparaître des comportements de « spectateur » chez le tutoré et le rôle « d'acteur » chez le tuteur. Pour les dyades homogènes, Baudrit explique le moindre progrès des élèves par le manque de repères et de comparaison sociale. Perret-Clermont (1986) envisage davantage la différence de niveau opératoire (conservation des liquides, des longueurs…) comme un facteur créant le désaccord entre les enfants comme nécessaire pour qu'il y ait confrontation, « conflit sociocognitif ». Gilly (1988) nuance la nécessité de conflit mais affirme que le déséquilibre de l'enfant est indispensable pour que l'interaction ait un effet. Faire interagir des enfants de niveaux opératoires différents provoque un déséquilibre ayant pour origine autrui (l'interpsychique) et il se propage à la personne (l'intrapychique).

Toutefois ces formes de tutorat fixe (Lafont, 2010) entraînent parfois des effets pervers. Winnykamen (1990) explique qu'il ne suffit pas d'être un expert dans un domaine pour être un bon tuteur. Baudrit (2004) constate que c'est lorsque les élèves ne sont pas explicitement sollicités comme tuteur par les enseignants « […] que les enfants semblent le mieux s'en sortir. » (Baudrit, 2007c, p. 125). Il nomme ce constat le « paradoxe du tuteur » c'est-à-dire que le bon tuteur est celui qui ne sait pas qu'il exerce cette fonction.

- Cela pourrait-il conduire à s'en remettre à la spontanéité des élèves ?

Des recherches ont été menées pour observer des interactions non organisées par l'enseignant. Jagueneau-Gaignard (2003) a observé cette « aide naturelle » entre des élèves à l'école maternelle. Elle l'a définie comme l'aide d'un élève en direction d'un autre élève qui

reste « propriétaire » de la tâche. Elle constate des comportements d'aide et d'accompagnement d'un élève (encouragement, pointage d'une erreur…) mais des échecs de cette aide naturelle liés au refus d'un élève ou d'accompagnement trop directif qui font que le camarade se contente d'exécuter les propositions de son camarade. Dans le domaine des apprentissages moteurs, nous avons évoqué le tutorat spontané (Huet & Saury, 2010) qui se développe et évolue dans un groupe d'élèves de troisième lors d'un cycle d'athlétisme. Les descriptions ethnographiques de la recherche ne permettent pas de savoir si ces aides spontanées des élèves entre eux ont des effets sur les apprentissages moteurs.

- Former les tuteurs à aider leur camarade.

Le choix dans le cadre du tutorat de former les élèves fait passer le tuteur d'un statut admis reposant sur des caractéristiques individuelles des élèves à un statut acquis par la formation. Baudrit (2007c) s'appuie sur les propositions de Sarbin (1976) pour différencier ces deux statuts du tuteur ; « spontané » ou formé.

L'enjeu et la difficulté de la formation dans le cas des habiletés motrices sont résumés ainsi par Lafont et *al* (2005, cité par Enseigueix & Lafont, 2009, p. 70) :

> « Développer la sensibilité des tuteurs aux besoins des tutorés pose de réelles difficultés dans le cas des habiletés motrices complexes. Ainsi les relations buts/moyens se révèlent difficiles à conscientiser (…) la performance motrice est éphémère, donc pose des problèmes de trace en mémoire pendant les interactions de guidage… ».

Pour des tutorats fixes, différentes recherches (Lafont, Cicéro & Viala, 2005) montrent que les tutorés des dyades dissymétriques formées progressent davantage que ceux des dyades de tutorat spontané pour l'acquisition d'habiletés en danse et en gymnastique. La formation inclut des analyses de la tâche, des problèmes que peuvent rencontrer les tutorés (mémorisation, coordination…), des solutions possibles et l'apprentissage de règles pour être un bon tuteur. Enfin ces derniers sont mis en situation de simulation pour les entraîner à leur rôle pédagogique. Un enregistrement des interactions verbales des élèves lors de la mise en œuvre du tutorat fait apparaître que les tuteurs formés encouragent davantage que les tuteurs spontanés et donnent plus de *feed-backs*.

Dans la suite de ces travaux engagés, Lafont & Ensergueix (2009, p. 44) vont développer le tutorat réciproque entre pairs (TRP) (Fantuzzo, King, Keller, 1992), (Baudrit, 2002). Dans ce cas particulier de tutorat, les élèves vont alterner les rôles de tuteur et tutoré pendant les temps d'enseignement.

Des recherches (Ensergueix & Lafont, 2009) en tennis de table permettent de montrer l'efficacité de ce type de tutorat. Les élèves sont formés à observer pour identifier des difficultés rencontrées par leur tutoré. L'étayage affectif est aussi pris en compte par le sentiment d'efficacité personnelle mesuré. La supériorité du tutorat formé sur le tutorat spontané est avérée. La formation permet aux élèves de développer une certaine expertise d'observation et d'analyse en fonction de thèmes d'apprentissage. L'alternance des élèves dans les rôles de tuteur, appelé manageur/coach dans l'expérience réalisée, et de tutoré permet aux deux élèves de bénéficier des conseils de leur pair. Dans le cadre de l'expérimentation en classe entière, ce sont les enseignants qui assurent la formation des élèves sur la base élaborée pour le protocole expérimental « classique » où c'est l'expérimentateur qui dispense la formation aux élèves en dehors des temps de classe. (*Ibid*, 2009, p. 73).

Tableau I. Les cinq règles d'or du manageur (*Ibid*, p. 74)

Règle 1	Observe attentivement ce que fait ton partenaire
Règle 2	Rappelle et démontre à ton partenaire ce qu'il faut faire
Règle 3	Laisse du temps à ton partenaire pour te poser des questions
Règle 4	Réconforte et encourage ton partenaire en difficulté
Règle 5	Félicite ton partenaire en réussite

L'enseignant propose des temps de formation de façon collective à chacune des séances (séances 3 à 9) et l'adapte aux thèmes d'apprentissage de la séance. La formation a comme objectif de permettre aux managers/coachs de dégager les critères de réussite pertinents en relation avec les apprentissages visés et de mémoriser les éléments d'une « interaction réussie » coach/joueur. Elle s'appuie sur des temps de jeu de dyades et d'analyses collectives guidées par l'enseignant qui assure par ce temps, un étayage (Bruner, 1987). Ensergueix et Lafont (2009) insistent sur le caractère « émergeant » de la procédure de formation des élèves, de sa pertinence pour des habiletés stratégiques et pour des dyades symétriques.

Au-delà des acquis moteurs et cognitifs, les auteurs ont souhaité mesurer la perception des élèves de cette formation qui réduisait le temps de pratique. Elle est perçue comme une aide et ressentie positivement par les élèves.

Certaines procédures de guidage (IMI, *coping* modèle) ont montré leur pertinence pour l'acquisition de certains apprentissages moteurs dans le domaine des activités physiques à but de production de formes motrices. Parallèlement, des dispositifs sociaux d'apprentissage se sont développés dans le domaine de l'éducation physique. Le débat d'idées pour les sports

collectifs (Gréhaigne, 2003) fait partie de ce courant qui s'inspire de l'apprentissage coopératif (Baudrit, 2007a). Les travaux de recherche concernant l'apprentissage par pairs sont devenus de moins en moins expérimentaux pour entrer dans les classes. La volonté des chercheurs (Lafont & *al*, 2006, 2009, 2010) est de proposer des mises en œuvre réalisables *in vivo*. L'observation y occupe une place importante dans les dispositifs avec une évolution très marquée ; l'observateur est celui qui aide à faire apprendre. Cela correspond à une demande institutionnelle qui souhaite que les enseignants développent chez les élèves des compétences méthodologiques (Romainville, 2007). Si le « apprendre à apprendre » (programme des collèges, 1995) a été un slogan pour enseigner des compétences dites transversales (Rey, 1996) au service des apprentissages scolaires en général comme étant LA réponse pédagogique à l'échec scolaire, de façon plus discrète, ce courant de chercheurs élabore des dispositifs dont un des objectifs de formation est d' « apprendre à faire apprendre » avec une place essentielle dévolue à l'observation.

7.5. Conclusion

Le scepticisme initial de la place de l'observation pour apprendre semble être vaincu. Les travaux de Bandura (1980, 2003) ont initié des recherches sur les effets de l'expérience vicariante et les usages du modelage comme moyen d'apprendre. Les recherches sur les images motrices et leur utilisation dans le domaine du sport de haut niveau (Denis, 1994 ; Cadopi, 1991) ainsi que la découverte des neurones miroirs ont contribué à modifier le regard des milieux scientifiques sur le rôle de l'expérience vicariante et de l'observation dans le domaine des apprentissages moteurs.

L'imitation modélisation interactive (Winnykamen, 1990) a été appliquée aux apprentissages moteurs en montrant sa robustesse pour des apprentissages d'activités physiques à production de formes motrices. Les recherches plus récentes cherchent à élaborer des dispositifs pédagogiques où l'observation des autres a une place importante (Gréhaigne, 2003 ; Ensergueix & Lafont, 2009 ; Martin, 2011) et pour des habiletés motrices mettant en jeu les trois formes d'organisation motrices, topocinèse, sémiocinèse, morphocinèse (Serres, 1984 cité par Cadopi & Bonnery, 1989, p. 269). C'est une logique de renversement par rapport au modèle de Bandura (1980, 2003) à laquelle on assiste. L'observé apprend grâce à l'observateur qui peut être formé et/ou qui échangera avec l'observé. Sous le signe des interactions entre élèves, les recherches s'inscrivent dans la lignée de la pédagogie coopérative que Lehraus et Rouiller (2008, p. 18) résument ainsi, « Elle poursuit la double visée d'apprendre à coopérer et

de coopérer pour apprendre […]. »

Dans la pratique quotidienne des séances d'éducation physique et sportive, les démonstrations restent utilisées pour présenter les tâches d'apprentissage. Cela est d'autant plus vrai que les élèves sont jeunes. La présentation visuelle a l'avantage de situer la tâche à réaliser dans son contexte spatial et matériel. Dans d'autres cas, l'élaboration de fiches d'ateliers constitue une autre forme de médias ayant comme objectifs de réduire le temps de présentation verbale de l'enseignant, de donner des informations pour l'organisation du dispositif et de son usage enfin d'aider les élèves à se remémorer les consignes orales de l'enseignant communiquées parfois en début de séance. Ces informations font partie des modalités didactiques et pédagogiques de l'enseignement qui ne sont pas spécifiques à l'éducation physique et sportive. Ces illustrations imagées, iconiques sont abondantes dans les ouvrages professionnels à destination des enseignants pour enseigner l'EPS[29]. Dans ce cadre, on constate un usage de schémas pour les jeux et sports collectifs avec des flèches pour indiquer les déplacements, des dessins pour les activités gymniques (gymnastique sportive, acrosport), pour les activités aquatiques, des photos en danse…

En se référant au modèle de De Corte et *al* (1979, p. 20), dans le quotidien des séances d'éducation physique, les images réelles et/ou représentées, le plus souvent stylisées (Bruner, 1987) sont des médias support de la transmission didactique et pédagogique.

[29] On peut illustrer cette tendance en se référant à la revue EPS, revue professionnelle pour les enseignants du premier et du second degré.

Chapitre 8. Synthèse de la première partie

Les séances d'EPS se caractérisent par un contexte où les élèves et les enseignants sont en co-présence (Schütz, 2008) et ils peuvent être considérés comme des « consociés » (*Ibid*). Ils partagent une « communauté de temps » et une « communauté d'espace » (*Ibid*) et donc une « communauté de pratiques » (Lave & Wenger, 2011 ; Wenger, 2008). Ce contexte spécifique nous incite à envisager les séances d'EPS sous l'angle de l'analyse de l'intersubjectivité des élèves dans le monde-de-la-vie-quotidienne, « l'élève oublié » pour reprendre la formule de Schütz (2008, p. 94) de « « l'homme oublié » des sciences sociales ».

Ces activités des élèves ne sont que rarement « hors cadre » (Goffman, 1991), tout le monde voit tout le monde. L'intimité des apprentissages est limitée.

Nous supposons que les expériences vicariantes (Bandura, 1980, 2003) des élèves durant les séances d'EPS influencent les apprentissages. Cette visibilité des autres représente une interaction singulière. L'objet de ce travail est de mettre à jour, de révéler les influences de l'observation/imitation lors de séances d'EPS.

Cela implique d'observer *in situ* l'activité des élèves et de leurs enseignants.

En effet, le contexte qui se traduit par la *situation*[30] (Bachmann & Grossen, 2007, p. 136) est construite, orchestrée, mise en scène par l'enseignant. Mais ce préalable objectif ne suffit pas à prédire l'activité réelle d'apprentissage des élèves. Pour l'EPS, les expériences vicariantes contribuent de façon significative aux processus d'interprétations (Zeitler, 2011).

Il semble que l'intentionnalité soit un élément important concernant l'imitation/modélisation (Bruner, 1987 ; Winnykamen, 1990). Si cette intentionnalité est réflexive pour la phénoménologie, elle inclut des connotations plus affectives et sociales avec l'agentivité de Bandura (2003), voire culturelles et anthropologiques pour Bruner (1987). Cette intentionnalité est importante dans le lien entre l'observation et les représentations (Denis, 1994 ; Gallina, 2006). Elle est aussi importante pour le courant de l'enaction pour la construction des connaissances en action en tant que « type » (Gal-Petitfaux , 2010). Bruner (2008) se refuse de prendre position entre les modèles computationnels ou ceux de l'action et la cognition situées. Pour cette raison, l'auteur conserve les trois modes de représentations, enactives, iconiques et symboliques. « La culture se présente comme un réseau de « représentations » communes. » (*Ibid*, p. 204).

C'est le défi de l'intersubjectivité (*Ibid*, p. 214). Dans le contexte des situations

[30] En italique dans le texte

d'apprentissage, nous supposons que les expériences vicariantes associées à l'imitation/observation peuvent contribuer à l'élaboration d'un savoir partagé.

> « Ainsi, la vie au sein d'une culture consiste en une interaction entre plusieurs interprétations du monde : celles que chacun déduit de sa propre expérience et celles qui lui sont transmises par l'emprise institutionnelle. (*Ibid*, p. 30)

Cette intersubjectivité est à la source d'une certaine objectivation du savoir appris durant les séances d'EPS. Gearing (1984) envisage la transmission culturelle en proposant deux notions, *l'équivalence* et *la transaction* ou négociation entre des personnes. L'auteur utilise la notion de carte cognitive pour rendre compte des savoirs, des connaissances… des personnes. Ils distinguent quatre domaines :

- « […] un certain sens du cadre (setting), une certaine carte de catégories de situation, qui définit pour chacune d'entre elles la rencontre particulière en fonction de son type. » (Gearing, 1984, p. 2). On retrouve la notion de cadre d'expérience de Goffman (1991). Cela renvoie à la notion de script proposée par Nelson (1981), de script social (Shantz, 1983) ou de format (Bruner, 1991) qui nous intéresse plus particulièrement. Du point de vue des séances d'EPS, le courant du cours d'action en EPS (Durand, 2002 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2009 ; Huet & Saury, 2010) a montré que chaque séance constitue un cadre particulier et évolutif au fil du temps autour de format pédagogique spécifique (Durand, 2002).
- « […] Les parties apportent un sens de la nature du monde autour d'eux : monde humain ou monde non humain. » (Gearing, 1984, p. 2). C'est la question des représentations des apprentissages dans le domaine de l'EPS. Quels sont les traces des apprentissages acquis par les élèves ? Quel est le rôle de l'imitation/observation des réalisations motrices des autres dans les processus d'apprentissage instrumentaux et d'acquisition de savoir et de savoir-faire ?
- « […] les parties apportent des cartes *d'identité* sociale incluant la manière dont ces catégories sont liées dans des relations de rôle, de pouvoirs différentiels et d'autres éléments semblables. » (*Ibid*). Bachmann et Grossen (2007) rappellent que dans une situation d'apprentissage scolaire, « […] l'enfant est socialement incarné qui a différents *rôles sociaux et identités*[31] ». Il va orienter son activité d'apprentissage en fonction de celles des autres élèves et/ou de leurs attentes supposées à son égard. Les auteurs développent en précisant que ces phénomènes identitaires sont indissociables des activités

[31] En italique dans le texte

cognitives - nous complétons pour notre propos - motrices. Les travaux de Bandura (1980, 2003) montrent l'importance de la similitude des modèles et ceux de Monteil (1993) les effets du caractère public des résultats des apprentissages. La vision des autres engagés dans les apprentissages est à mettre en relation avec les identités au sein de la classe et les relations entre les élèves au sein du groupe.

- « […] la carte d'un *agenda* implicite, une attente de la façon dont la rencontre promet ou menace de se dérouler. » (Gearing, 1984, p. 2). Gearing se réfère à Goffman (1974). Il y intègre les enjeux et les anticipations des personnes engagées dans la rencontre. Pour l'auteur, ce quatrième domaine traverse les trois autres par la dimension de l'opérationnalisation personnelle. Chaque personne s'engage dans la rencontre avec des attentes et des envies différentes.

Les équivalences entre des personnes renvoient à la plus ou moins grande compatibilité des cartes cognitives. Nous nuancerons ce dernier point en nous plaçant dans le cadre des séances d'EPS. On peut supposer que la durée des séquences d'enseignement participe à l'émergence d'une culture commune (Bruner, 2008) entre les élèves.

La seconde notion est la négociation ou transaction. « La notion de *négociation* évoque des processus inter-psychiques par lesquels les cartes cognitives peuvent changer au cours d'une rencontre ou d'une série de rencontre. » (Gearing, 1984, p. 3). L'auteur souligne le recours aux langages verbal et non-verbal faisant référence à l'observation et l'imitation. La transaction peut influencer chaque élément mais aussi entraîne des réajustements des reconfigurations entre ces derniers.

Gearing insiste sur la notion d'*agenda* pour expliquer que celui-ci constitue l'élément essentiel dans le processus de la négociation. En effet, il envisage dans l'agenda (i) le positionnement initial des personnes en situation de rencontres - souhaitent-elles réellement échanger ? – ; (ii) le processus d'identification ou de rejet qui entraîne l'imitation, la raillerie ou la coopération entre les personnes. La négociation implique des échanges qui vont avoir des influences sur le plan de la carte cognitive et simultanément une comparaison à autrui. Il extrapole aux phénomènes de groupes et met en avant qu'il existe dans cette négociation des enjeux de positionnements collectifs qui aboutissent à « nous » et « eux ».

Le modèle de Gearing (1984) suggère que la transmission culturelle implique deux notions : l'équivalence et la négociation. C'est de ce point de vue anthropologique que nous aborderons notre travail de recherche empirique. En effet, prendre comme objet de recherche « l'observation des autres » implique un spectre large d'approches.

La vision est impliquée dans de nombreux apprentissages en EPS. Parlebas (1999)

propose le concept de sémiomotricité pour rendre compte de ces apprentissages de communications spécifiques à certaines pratiques motrices.

Les élèves sont amenés à observer les autres en activité d'apprentissage. Nous avons évoqué les recherches (Winnykamen & Lafont, 1990 ; Cadopi, 1991 ; Lafont, 2002) qui mettent en évidence des effets positifs de l'observation associés à des dispositifs sociaux (IMI, *coping* modèle, tutelle).

L'imitation/observation est aussi impliquée dans l'apprentissage de scripts (Nelson, 1981), de scripts sociaux (Shantz, 1983) ou de format (Bruner, 1987). L'organisation sociale de la classe fait partie intégrante des séances d'EPS. Les modalités de cette organisation matérielle et sociale de la classe font l'objet d'une réflexion pédagogique et didactique des enseignants avec des fonctions de gestion de la classe (Durand, 1996, 2002 ; Gauthier, 2001).

Les travaux de Bandura (1980, 2003) démontrent les effets sur la motivation des modelages de l'activité de pairs.

Les séances d'EPS sont un espace de productions motrices diverses et d'échanges verbaux, de regards sur les autres en permanence. Les activités et les observations de ces dernières se mêlent, s'imbriquent et se superposent dans des interactions multiples.

Tout ce saisi, ce capturé est-il trié, oublié, mémorisé ?

Quel sens, cela a-t-il pour les élèves ?

Ce caractère visible des autres et de leurs activités d'apprentissage opère sur « […] les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant la transformation des compétences de l'apprenant ; […] » (Allal, 2007). En reprenant les approches vygotskiennes et les conceptions de l'apprentissage « situé » (Lave, 1989), Allal envisage que les mécanismes d'autorégulations se réalisent à travers les interactions avec autrui, les artefacts culturels et leurs usages. L'autorégulation serait l'intériorisation d'un processus engagé dans l'interaction avec l'environnement humain et matériel. Pour éviter l'opposition entre les régulations externes liées aux facteurs du milieu culturel et les régulations internes, appelées autorégulation, réalisées par l'apprenant, Allal propose la notion de *co-régulation*. L'auteur identifie trois niveaux de régulations des apprentissages : les régulations liées à la structure des situations d'apprentissage (*Ibid*, p. 15), les régulations liées aux interventions de l'enseignant et à ses interactions avec les apprenants (*Ibid*, p. 15), les régulations liées aux interactions entre apprenants (*Ibid*, p. 17)

Notre problématique est de mieux décrire et comprendre ce dernier type de régulations du point de vue de « l'observation des autres » ou « expériences vicariantes » pendant les séances d'éducation physique et sportive. Il nous semble que pour approfondir notre recherche,

nous devons envisager cette observation des autres comme une activité à part entière à côté de l'activité de réalisation des conduites motrices et d'interactions sociales pendant les séances d'éducation physique, d'ailleurs n'est-elle pas une interaction singulière ?

Dans cette perspective de recherche, la notion de « communauté de pratique » (Lave & Wenger, 2011 ; Wenger, 2008) permet de prendre en compte les négociations (Gearing, 1984) et les transactions (Bruner, 2008) entre les élèves. Mottier Lopez (2007, p.154) propose la notion de *microculture de classe*[32] pour mieux comprendre les participations des élèves aux activités d'apprentissage. Le cours de l'action collective d'une séance d'EPS est déjà en soi une preuve qu'une *microculture* est une réalité tangible. Il reste à mettre à jour le processus de constructions des rites de l'interaction et d'identifier la place occupée par l'observation/imitation dans l'écriture de ce scénario à la fois toujours similaire et sans cesse renouvelé. Les régularités et les contingences se côtoient dans l'« ici et maintenant » (Garfinkel, 2009) des séances d'EPS.

Mais on doit se rappeler que le metteur en scène reste l'enseignant dans une tutelle collective pour transmettre un savoir culturel. Ses choix pédagogiques et didactiques vont influencer l'usage de l'observation des autres par les élèves pendant les séances.

[32] En italique

Partie 2 :
Analyse critique et pragmatique
ou
l'élaboration d'un cadre d'analyse

Introduction

Dans cette partie, nous allons élaborer le cadre de nos futures observations de terrain. Le modèle proposé a été établi à partir de celui de la réciprocité causale « triadique » de Bandura (Carré, 2004, p. 32), des approches de l'action située développée par Suchman (1990), de l'apprentissage situé et des communautés de pratiques (Lave, 1989 ; Lave &Wenger, 2011 ; Wenger, 2008). L'environnement est envisagé dans toutes ses composantes. Ce sont les « dimensions données des situations » (Mottier Lopez, 2007) – *l'arena* (Lave, 1989) et de « dimensions transformées des situations » – *le setting* – par l'activité interprétative (Famose, 1991 ; Zeitler, 2011) de l'élève. Cette activité interprétative se traduit par des interactions réciproques « à géométrie variable » (Carré, 2004, p. 33). « Mais ni les contraintes structurelles, ni les ressources ne prédéterminent ce que les individus font et deviennent dans une situation donnée. » (Bandura, 2003, p. 17). Cette asymétrie est aussi envisagée par Lave et Wenger (2011) avec la notion de « *Legitimate Periphérical Participation* » ou « participation périphérique légitime » (Lave, 1991, p. 146). La participation renvoie à l'activité au sens générique du terme des élèves pendant les séances d'EPS. La périphérie implique des engagements différents des élèves dans les apprentissages. La participation périphérique nous semble illustrer cette asymétrie. Le dernier point des termes est plus flou. On peut comprendre que l'activité d'apprentissage de chaque élève soit légitime de son propre point de vue subjectif. Mais, toutefois, il nous semble qu'il existe, tout de même un « centre » qui se définit par les « dimensions données des situations » de l'enseignant. Le contrat didactique (Sarrazy, 1995) représente ce centre avec ces paradoxes de la dévolution et de la croyance (*Ibid*, 1995).

Le « savoir partagé » (Bruner, 2008) implique des transactions et des négociations (Gearing, 1984 ; Wenger, 2008) entre les élèves avec le défi de l'intersubjectivité dans le contexte de l'éducation formelle des séances d'EPS. Comment émerge cette culture commune

qui s'élabore autour de « représentations communes » (Bruner, 2008) ?

Pour Wenger (2008), cette négociation est tout d'abord une négociation de sens et de signification entre l'expérience singulière et sa relation à l'environnement (*world* pour Wenger, 2008, p. 63). L'auteur (2008) propose la réification comme la complémentarité à la notion de participation. L'auteur rappelle l'étymologie par « *making into a thing*. » (*Ibid*, p. 58). L'action de « choisifier » caractérise la réification. Wenger (*Ibid*, p. 58) utilise l'image de la congélation de notre expérience en chose. La participation renvoie aux processus et la réification aux produits. L'auteur identifie une multitude de processus associés à cette réification «[…] *making, designing, representing, naming, encoding and describing, as well as perceiving, interpreting, using, reusing, decoding, recasting.* » (*Ibid*, p. 59) C'est l'interaction entre la participation et la reification qui permet la négociation du sens et de la signification. Ces deux faces de l'activité permettent d'accéder au cadre (Goffman, 1991 ; Gearing, 1984), d'en anticiper pour partie l'agenda (*Ibid*, 1984), d'en comprendre les contenus. La participation s'inscrit dans l'immédiateté de « l'ici et maintenant », la réification est mémoire pour le futur.

Cette complémentarité nous semble pertinente au regard de la perspective de la recherche engagée et son ambition de révéler la construction des savoirs partagés durant les séances d'EPS. Mais ces représentations communes ne laissent-elles pas dans l'ombre des aspects des apprentissages ?

La notion de « communauté de pratique » n'élude pas les théories du pouvoir. Ces enjeux sont aussi présents dans les classes dans les relations entre les élèves. Bachmann et Grossen (2007) rappellent que l'enfant est socialement incarné, avec des identités, qui vont orienter ces actions en fonction des autres.

L'objet de notre recherche est d'observer la vie d'une communauté de pratique pour mieux comprendre l'émergence d'une microculture de classe (Mottier Lopez, 2007) à travers les transactions et les négociations engagées entre les « consociés » (Schütz, 2008).

Dans une première partie, nous analyserons les contenants et les contenus de l'environnement d'une séance d'éducation physique et sportive. Nous présenterons les aspects matériels, les organisations sociales, les communications orales de l'enseignant et enfin l'activité physique envisagée comme contexte.

Une seconde partie sera consacrée à l'activité des élèves en termes d'acquisition motrice et d'apprentissages sociaux. Nous tenterons de qualifier l'activité des élèves pendant les séances d'EPS.

L'observation des autres sera envisagée dans la troisième partie comme une activité à part entière. Nous ferons des hypothèses sur ces fonctions. Nous resituerons l'observation

comme une interaction singulière contribuant à une co-régulation des apprentissages des élèves (Allal, 2007).

La conclusion proposera un modèle d'analyses synthétisant les différentes approches.

Chapitre 9 : Le contexte, l'environnement d'une séance d'éducation physique et sportive : le donné de l'enseignant

Le donné (Béguin & Clot, 2004) de l'enseignant est proposé pour rendre compte de l'existence de deux environnements. Celui conçu par le professeur à travers les situations d'apprentissage et le créé de chaque élève qui est une interprétation à partir du premier. Les apprentissages sont ancrés dans les situations proposées. Cette distinction est faite par Lave (1989) qui distingue ces deux éléments dans la situation l'« arena » et le « setting ».

> « On the one hand, context connotes an identifiable, durable framework for activity, with properties that transcend the experience of individuals, exist prior to them, and are entirely beyond their control. On the other hand, context is experienced differently by different individuals. (Lave, 1989, p. 151)

L'arena est donc l'espace objectif, par définition le même pour tous les élèves, alors que le setting est « […] la situation construite du fait de l'activité du sujet. » (Beguin & Clot, 2004). En reprenant les exemples des supermarchés des travaux de Lave (1989), l'arena est la disposition et l'organisation des rayons et des articles de ceux-ci alors que le setting est la construction de chaque consommateur en fonction de son usage (liste de course, rangement des produits dans le caddie…). Mottier Lopez (2007) utilise les formules « dimensions données et transformées des situations » pour reprendre les propositions de Lave (1989).

Cette distinction prend en compte la subjectivité des élèves face à des dispositifs identiques et l'intersubjectivité des élèves dans le déroulement d'une séance d'éducation physique et sportive et/ou d'une séquence. Nous soulignons ce point puisque nos travaux de recherche se réaliseront sur la durée totale des séquences avec les cinq classes concernées.

9.1. Organisation matérielle et artefact

Dans l'introduction de ce travail, nous avions mis l'accent sur la dimension matérielle liée aux objets et à l'aménagement matériel des espaces d'enseignement.

Norman (1993, *in* De Fornel & Quéré, 1999, p. 26) envisage les objets de l'environnement comme des éléments qui orientent l'activité du sujet. Ces artefacts culturels que sont les objets, offrent aux individus certaines possibilités d'action. Les affordances dépendent à la fois de l'individu et de l'objet proposé. Norman (1999, p. 6) développe la notion

d'affordance qu'il rapproche de la notion de contrainte physique : « Les affordances reflètent les relations possibles entre les acteurs et les objets : elles sont propriétés du monde. »

> « Object scan be manufactured and manipulated. Some are portable in that they afford lifting and carrying, while others are not. Some are graspable and other not. " (Gibson, 1986, p. 133)

La notion « d'affordance » créée par Gibson (1986) signifie que les objets sont perçus comme des possibilités d'action. Les séances d'éducation physique regorgent de matériels qui occupent l'espace des gymnases, cours ou terrains. Des tapis épais de réception sont identifiés comme « sautables », ainsi que des cerceaux posés au sol disposés en configuration de marelles. Dans les jeux collectifs, le ballon est « attrapable et lançable ». Ce sont les propriétés physiques et morphologiques des objets qui sont importantes (Salembier & Zouinar, 2004, p. 67). Elles sont inductrices des actions des personnes. Durand (2002) utilise cette notion d'affordance pour les séances d'éducation physique dans le second degré. Il identifie plusieurs fonctions aux objets. Les enseignants les utilisent pour limiter les espaces parfois très grands et pour localiser les zones d'actions. On retrouve cet usage, à l'école maternelle, avec l'utilisation de bancs ou de marquages au sol pour induire un espace de regroupement de la classe. Ces matérialisations induisent des sens de circulation et ont parfois des fonctions de gestion de classe pour la sécurité par exemple. C'est le cas pour des cerceaux ou des bandes qui servent de marquage des pas de lancers. Relieu (1999) montre comment des piétons s'adaptent pour contourner un trottoir occupé par des travaux. Ils regardent les espaces, réalisent une enquête visuelle avant ou pendant leur déplacement. Relieu constate que certains piétons observent les autres pour trouver leur chemin. Les enseignants utilisent de façon similaire des objets pour organiser l'espace de l'environnement. Ces types de balisage de l'espace de travail des élèves ont pour fonction la « gestion de la classe » (Gauthier, 2001). L'objectif est de faciliter les déplacements des élèves sans gêner l'activité des uns et des autres et de spécifier des règles de fonctionnement par l'intermédiaire des objets. La matérialisation par des plots des ateliers dans un gymnase ou une salle d'éducation physique illustre cette fonction.

D'autres types d'aménagements matériels ont des fonctions d'aide et de guidage fonctionnelles de l'activité des élèves dans leurs apprentissages. Ce sont les théories écologiques des apprentissages (Ripoll, 1985 ; Famose, 1991a) qui ont développé ces stratégies pédagogiques. Elles permettent aux élèves de rechercher de façon autonome les actions motrices à apprendre grâce à l'aménagement du milieu. Les enseignants manipulent de la sorte

les caractéristiques des situations proposées aux élèves.

Cette démarche pédagogique est développée de façon importante à l'école maternelle. Nous avons évoqué ce point dans l'introduction de ce travail. La stratégie consiste à concevoir un « espace d'évolution à dimension ludo-motrice à partir de « gros matériel » » pour reprendre l'expression de Le Bas (2002, p. 17). Les dispositifs matériels induisent des actions motrices des élèves. Des « structures » permettent de se suspendre, de se balancer mais aussi de grimper. Ainsi le plan incliné est un facilitateur pour rouler en avant et en arrière, un plan surélevé permettra de sauter en contrebas. Ces dispositifs induisent un apprentissage à dominante auto-adaptative (Ripoll, 1985 ; Hébrard, 1986). Les élèves apprennent par réduction des écarts grâce au dispositif matériel qui oriente leur action motrice. Cette approche pédagogique s'est développée pour les élèves de l'école maternelle parce que cela permet de réduire le nombre de consignes et évite de recourir à la conscientisation des élèves pour apprendre. Piaget (1974a, p. 11-18) a montré pour le déplacement quadrupédique la réussite des enfants dès 4 ans mais leur difficulté à prendre conscience de la façon dont il réalise la tâche, malgré la demande de l'expérimentateur. Si la prise de conscience est une réponse au « comprendre » et au « comment », Piaget (1974b) affirme que la réussite n'est pas dépendante de celle-ci. Nous développerons ce point dans la partie consacrée aux activités des élèves pendant les séances d'éducation physique et sportive. Le constat est que les enfants ou les élèves plus jeunes éprouvent des difficultés à prendre conscience des actions motrices réalisées alors qu'ils peuvent être en réussite. L'aménagement matériel guide physiquement les élèves pour induire les actions motrices recherchées. Ces formes de travail en classe maternelle appelées « parcours » se situent dans le prolongement des exercices fonctionnels (Piaget, 1968) de la petite enfance, ayant comme thème commun la locomotion. La critique de Garcia et Quévreux (1999, p. 29) est le manque de progressivité des contenus d'enseignement proposés aux élèves. Le dispositif matériel ne suffit pas à organiser la progression des élèves et se limite à accompagner une « libération spontanée ». Les auteures proposent d'une part une démarche de trois phases successives, de découverte, de structuration et de réinvestissement et d'autre part des contenus qui sont construits à partir « des verbes d'action » (sauter) ou à partir d'une même activité physique regroupant plusieurs verbes d'actions (exemple cité, activité gymnique : se déplacer, rouler, sauter) (*Ibid*, p. 29). Que ce soit les réflexions sur la transposition didactique des activités physiques et sportives pour les élèves de l'école maternelle (Le Bas, 2002) ou les propositions de Garcia, Quévreux, (1999), elles ont contribué à faire évoluer l'usage des dispositifs matériels pour une structuration progressive des apprentissages au cours des trois années de maternelle.

D'autres artefacts enfin servent à matérialiser des résultats des actions et constituent des outils d'autoévaluation. Le marquage, avec des cerceaux de couleurs, permet de définir des critères de réussite de difficulté croissante. L'objectif est de permettre aux élèves d'accéder à la connaissance du résultat de leur performance (Georges, 1983). Cette connaissance du résultat de son action s'apparente à la connaissance de la performance, dans ce cas précis, et complète les dispositifs matériels de guidage présentés précédemment.

Pour Durand (2002), ces dispositifs matériels sont des contraintes lorsqu'ils obligent les élèves à réaliser l'action en respectant par exemple la pose du pied dans un espace ou à lancer dans une zone précise, des ressources (aides ou prothèses) lorsqu'ils facilitent la réalisation de la tâche. La situation pourrait suffire à faire apprendre le sujet grâce aux invariants structurels des tâches proposées. Cette fonction liée à la réalisation se double d'une fonction d'évaluation de l'action. Ce sont tous les dispositifs matériels qui permettent aux élèves d'avoir une connaissance du résultat de leur action. Durand évoque les fiches plantées dans le sol pour les lancers ou les activités de saut en longueur.

Grossen (2001) développe cette idée de « psychologie de la tâche ». Elle analyse la notion de contexte et montre le déplacement opéré qui fait passer du sujet pensant, programmateur cognitif de ses actions et de ses comportements à un milieu tout puissant.

Il nous semble que dans le domaine des apprentissages scolaires en général et dans le domaine des apprentissages moteurs qui nous préoccupent davantage, les réflexions didactiques montrent une importance toujours forte accordée au contexte. En développant la notion de situation a-didactique, Brousseau (1998) envisage que la tâche induise des apprentissages chez les élèves parce que les situations obligent à acquérir certains contenus. Du point de vue de l'élève, cela suppose la responsabilité et l'engagement dans ses apprentissages, c'est l'idée de dévolution qui accompagne la notion de situation adidactique.

> « Cette situation ou ce problème choisi par l'enseignant est une partie essentielle de la situation plus vaste suivante : le maître cherche à faire dévolution à l'élève d'une situation adidactique qui provoque chez lui l'interaction la plus dépendante et la plus féconde possible. Pour cela, il communique ou s'abstient de communiquer, selon le cas, des informations, des questions, des méthodes d'apprentissage, des heuristiques, etc. L'enseignant est donc impliqué dans le jeu avec le système des interactions de l'élève avec les problèmes qu'il lui pose. Ce jeu ou cette situation est la situation *didactique*. » (Brousseau, 1998, p. 60)

De la même manière en éducation physique, l'aménagement matériel oriente les conduites motrices vers les apprentissages recherchés par l'enseignant. Toutefois, la notion de situation adidactique suppose que les savoirs sont cachés dans la tâche et l'environnement. Que ce soit les jeux (Brousseau, 1988) ou « l'aménagement des conditions environnementales » (Famose, 1991a, p. 50), la situation proposée est source d'un problème qui va obliger les élèves à apprendre. Sarrazy (1995) met à jour les paradoxes du contrat didactique. L'enseignant souhaite que l'élève apprenne mais sans lui donner les procédures puisque ce sont celles-ci que l'élève doit acquérir par la situation. Dans le domaine de l'EPS, Amade-Escot (2005) nous met en garde contre l'effet dit de la « magie de la tâche » (Amade-Escot, 2005, p. 93) où l'aménagement matériel contraint fortement l'élève à réaliser un modèle gestuel mais sans pour autant réellement transformer l'activité en termes durables. La disparition de la contrainte du milieu fait disparaître les gestes adaptatifs. Dans la suite de son analyse, elle utilise l'exemple du tir au basket pour qui l'apprentissage peut être réduit au nombre de shoots réussis, l'élève étant placé dans des positions spatiales variées autour du panier. Alors qu'en fait il doit se traduire par la construction d'un « […] « point haut mort » de la trajectoire comme cible fictive autorisant la régularité dans la réussite du tir » (*Ibid*, p. 94). Le risque est de réduire le milieu didactique à « l'agencement matériel de la tâche prescrite » (*Ibid*, p. 94). Mais le milieu didactique est trompeur dans le domaine de l'EPS par sa variété et les apprentissages moteurs envisagés. A la différence des savoirs en mathématiques, les apprentissages en EPS sont une « entrée dans une activité technique » (Amade-Escot, 1998, p. 108, cité par Amade-Escot, 2005, p. 93). Dans les sports collectifs, lorsque la tâche est proche de situations réelles de jeu, présence d'adversaires et de partenaires, l'incertitude fait partie intégrante du dispositif didactique. Le potentiel adidactique du milieu devient moins contrôlable par l'enseignant dû à la variabilité des réactions des joueurs en fonction de la configuration du jeu et de son déroulement temporel. En revanche, dans le domaine des apprentissages athlétiques, la situation est en quelque sorte figée dans un agencement matériel qui peut être décrit précisément. La complexité du milieu didactique en EPS est liée à la diversité des activités physiques et sportives enseignées et des savoirs qu'elles impliquent de nature perceptivo-gestuelle mais aussi stratégique et décisionnelle voire les deux simultanément comme dans le cas des jeux et des sports collectifs. Les deux exemples correspondent au choix que nous avons fait pour notre travail d'empirie.

La vision d'un milieu adidactique guidant les apprentissages à l'insu des élèves nous interroge sur sa coexistence avec le concept de dévolution (Brousseau, 1988 ; Sarrazy, 1995). Dans les propositions critiques du contrat didactique, nous retenons « le contrat didactique et le

paradigme ethnographique ».

> « Bien que le contrat didactique n'apparaisse pas comme un moyen d'analyse explicitement désigné, il est, dans de nombreux travaux, au centre des préoccupations des chercheurs comme le montre cette réflexion de MEHAN (cité par COULON, 1988, 82) : « La participation compétente dans la communauté de la classe requiert des élèves qu'ils interprètent les règles implicites de la classe, qui décident quand, avec qui, de quelle façon ils ont le droit de parler, et quand, avec qui, et de quelle façon ils peuvent agir. » A cet égard, les recherches, à dominantes ethnographiques, d'A. MARCHIVE (1995) sur les pratiques d'entraide pédagogique entre élèves montrent que la «culture pédagogique» de la classe n'est pas sans effet sur la manière dont est vécu le contrat didactique par les élèves. D'une certaine manière, ces travaux, comme ceux de P. PERRENOUD, pourraient contribuer à saisir les liens entre le climat pédagogique d'une classe, les différentes dimensions du *curriculum caché* et les aspects strictement didactiques de la relation maître-élèves. » (Sarrazy, 1995, p. 97)

L'aménagement matériel pourrait laisser penser que la situation est objective, objectivée par ce « matérialisme didactique ». Nous supposons donc que les représentations[33] des élèves des dispositifs matériels peuvent différer. Nous développerons les analyses de Famose (1991a, 1991b) dans la partie concernant les consignes des enseignants.

Les dispositifs matériels et les objets définissent pour partie le cadre (Goffman, 1991), ils réduisent les possibles d'action et orientent l'activité des élèves, cette dimension adidactique est irréductible mais la singularité des élèves implique une marge nécessaire d'interprétation. Pour ne reprendre que les aspects physiques des dispositifs matériels, la hauteur d'un plan surélevé pour sauter en contrebas est évidemment relative. La hauteur est réelle mais elle est aussi perçue puis vécue de façon différente par les différents élèves. Enfin la spécificité de l'EPS appelle quelques précautions comme nous y invitent Amade-Escot (1989 ; 2005) au regard des activités physiques enseignées et des savoirs à acquérir.

Enfin, si les dispositifs matériels « cadrent » l'activité d'apprentissage des élèves, comme une immersion dans une matrice didactique en fonction des pratiques physiques, ce donné matériel est toujours assorti de « son mode d'emploi ». Ce point sera évoqué dans la suite de ce chapitre.

[33] Famose (1991a, p. 53) « […] les représentations sont essentiellement des interprétations, ou des reformulations, que se fait l'élève d'un certain nombre d'éléments lorsqu'il tente d'accomplir une tâche particulière […] ».

9.2. Organisation sociale

Après avoir évoqué les aspects matériels du « donné » des enseignants, nous abordons dans cette partie les aspects de l'environnement qui concernent les organisations sociales imposées par l'enseignant. Ce point est le plus souvent négligé dans d'autres domaines des apprentissages scolaires parce que les modalités d'enseignement sont de façon dominante le cours magistral dialogué, le travail individuel, le travail de groupe étant rarement mis en œuvre. Nous souhaitons faire une distinction entre les formes de regroupements des élèves pendant les séances d'éducation physique et les rôles (De Péretti 1989, 2000 ; Dersoir, 1996 ; De Péretti & Muller, 2008) qui peuvent être attribués aux élèves que l'on peut associer à la pédagogie coopérative (Rouiller & Lehraus, 2008) ou à l'apprentissage coopératif ou collaboratif (Baudrit, 2005, 2007b).

« Le gymnase est une ruche dans laquelle s'affairent selon des mouvements browniens les membres de la communauté enjouée : les élèves. » (Durand, 2002, p. 33). Durand (2002) précise que l'éducation physique est une discipline d'enseignement singulière. En effet, elle donne à voir une activité des élèves qui contraste avec ce que l'on peut observer dans d'autres disciplines d'enseignement. Pour reprendre la distinction d'Altet (1994), les enseignants en éducation physique et sportive sollicitent davantage les élèves sur le volet formatif alors que d'autres disciplines mettent en jeu plutôt le volet informatif ; agir pour l'EPS, écouter pour d'autres disciplines. Cette préoccupation de préserver le temps d'actions motrices des élèves a des conséquences sur l'organisation sociale des séances d'éducation physique et sportive.

9.2.1. Gagner du temps

La place de l'activité reste donc essentielle dans tous les apprentissages. Dans le cas de l'éducation physique, cela implique la mise en jeu des corps. C'est Piéron (1993, p. 24) qui donne une explication à cette image de ruche évoquée par Durand. Il empreinte à Scheiff, Renard, Roelandt et Swalus, (1987) la notion d'effet entonnoir pour rendre compte de la distorsion entre le « temps programme » et le temps disponible pour la pratique. Cette réduction inéluctable représente jusqu'à 60%. Mais ce temps disponible inclut des phases d'informations et de présentation de l'enseignant. Ce volet informatif est dans ce cas, le plus souvent réalisé sous une forme collective et s'adresse à toute la classe ou à un groupe d'élèves. Si, au sens de Piaget, on se concentre sur le temps « d'activité », celui-ci est encore réduit.

Piéron utilise deux notions, celle de temps d'engagement moteur et celle de temps passé à la tâche. Il nous semble que les formes de regroupements d'élèves sont une réponse pragmatique à cette difficulté d'évaporation temporelle, contre laquelle, doivent lutter les enseignants.

Le déplacement représente parfois un temps important et est inclus dans les horaires de l'éducation physique. L'aménagement matériel demande un temps d'installation. Pour résumer, il existe une logistique inhérente à l'enseignement de cette discipline scolaire qui implique des pertes de temps. Scheiff et *al* (1987) (Piéron, 1993, p. 24) font des propositions qui concernent la diminution des temps de déplacements, de présentation des situations et enfin « […] Améliorer les procédures d'organisation et de placement du matériel pour augmenter le temps offert et/ou l'occupation possible […] ».

Les enseignants tentent de rationnaliser le temps restant et recherchent des formes de regroupements d'élèves qui optimisent la durée des séances. Piéron (1993) observe que les périodes d'attente pendant des séances peuvent atteindre un tiers du temps disponible et qu'elles sont le fait, le plus souvent, de professionnels novices. Il donne l'exemple d'une classe qui attend pour passer sur un seul engin de gymnastique. Cela entraîne un temps d'activité réduit, et donc un temps d'apprentissage très limité. Pour compenser cet effet, les enseignants organisent des regroupements d'élèves en fonction des activités physiques enseignées pour préserver le « temps passé à la tâche » qui est le temps effectif d'apprentissage. Piéron (1993) le différencie du « temps d'engagement moteur » des élèves qui peut, dans certains cas, s'éloigner des objectifs visés par l'enseignant, qualifiés de « comportements hors-tâche ».

9.2.2. Contrôler la classe

Mais il existe une deuxième fonction à cette organisation sociale de la classe qui s'entrechoque avec la préservation du temps, il s'agit du contrôle de l'activité des élèves en relation avec la gestion de la classe (Durand, 1996, 2002 ; Gauthier, 2001). Ainsi des enseignants peuvent faire des choix qui réduisent le temps d'activité des élèves pour se mettre dans une situation plus magistrale. Si certaines activités permettent ce mode de fonctionnement et un temps de pratique conséquent, d'autres impliquent des temps d'attente qui nuisent aux apprentissages. Cette organisation sociale des séances d'éducation physique entraîne des regroupements aléatoires ou par niveau. Mais elle répond davantage à des fonctions pragmatiques de mise en activité des élèves (Durand, 1996) qu'à des fonctions didactiques ou pédagogiques. Il existe une tension entre la gestion des apprentissages et celle de la gestion de la classe qui pèse fortement sur la conception de cette organisation sociale.

Méard et Bertone (2002) montrent que cette fonction sociale se traduit par deux aspects complémentaires : (i) l'existence de règles institutionnelles, liées à l'institution scolaire et à l'éducation formelle, le règlement intérieur illustre ce contrôle à l'échelle d'une école ou d'un établissement ; (ii) des règles groupales qui concernent directement le fonctionnement de la classe et qui définissent les possibles et les interdits induisant les modalités de relation entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant. Ces deux niveaux sont très différents. Notre recherche se limitera à l'observation des règles groupales associées aux organisations sociales imposées aux élèves par le professeur. Méard et Bertone soulignent que la réalité quotidienne des séances d'éducation physique et sportive donne lieu à des interprétations des élèves souvent différentes des règles de fonctionnement instituées dans la classe.

Ces organisations sociales sont construites et négociées au fil des séances par le collectif, enseignant et élèves (Saury & *al*, 2006). Les rituels (Marchive, 2007) se construisent dans un contexte matériel précis et en fonction des organisations sociales proposées par l'enseignant. Les « propriétés dormantes » (Coulon, 1993) mettent en évidence que le fonctionnement de la règle, n'apparaît que dans l'action. Les élèves disposent dans ce contexte d'une certaine marge d'interprétation du fonctionnement des différents regroupements sociaux organisés par l'enseignant. Existe-t-il des rituels en fonction de ces types de regroupements, une construction de l'usage dans l'action pour reprendre les approches ethnométhodologiques ?

Nous développerons cet « ordre de l'interaction » (Goffman, 1974) des « consociés » (Schütz, 2008, p. 22) dans la partie consacrée à l'activité des élèves. Cette construction collective des élèves et de leur enseignant constitue une activité d'apprentissage à part entière.

On peut identifier plusieurs formes d'organisation de la classe. La liste n'est pas exhaustive et peut comporter des figures hybrides :

- Le groupe classe où l'enseignant enseigne à l'ensemble des élèves simultanément et propose les tâches les unes après les autres. Cela ressemble à la situation magistrale des autres disciplines d'enseignement. On remarquera que ce fonctionnement se croise avec un travail individuel des élèves de façon alternative avec les propositions de l'enseignant.
- Des ateliers répartis dans l'espace avec des regroupements de quatre, cinq ou six élèves qui peuvent être aléatoires ou de niveaux.
- Des vagues qui permettent à plusieurs élèves de réaliser une tâche simultanément impliquant un déplacement.
- Des files indiennes ou des colonnes qui divisent la classe en plusieurs groupes où les élèves se placent les uns derrière les autres.
- Des files indiennes (en natation, Durand, 2002, p. 238-251 à partir des travaux de Gal-

Petitfaux (2000))

- …

Nous avons évoqué ces organisations de la classe qui sont désignées par Durand (2002) sous le terme de « forme pédagogique » en référence au courant de la *gestalt* parce qu'elles ont des formes visibles lorsque l'on observe la séance d'éducation physique et sportive et qu'elles constituent un cadre au sens goffmanien (1991) que les élèves s'approprient et construisent simultanément avec l'enseignant.

Pour l'économie des séances et la lutte contre l'évaporation temporelle, les enseignants ne peuvent pas définir toutes les règles régissant « l'ordre social » pour privilégier les consignes concernant les apprentissages et celles concernant la sécurité. Des habiletés sociales des élèves sont réellement mises en œuvre pendant les séances d'éducation physique à la différence d'autres enseignements scolaires.

L'institution scolaire ne s'y trompe pas puisque dans l'élaboration du Socle Commun de Connaissances et de Compétences, instauré par la loi du 23 avril 2005, l'éducation physique est citée de nombreuses fois comme discipline d'enseignement importante pour les piliers concernant les compétences sociales et civiques et celles pour l'autonomie et l'initiative.

9.2.3. Des rôles sociaux

Il est nécessaire de définir le sens que nous attribuons à l'expression *rôle social*. Mead (2006) utilise le mot rôle dans deux sens différents, (i) pour rendre compte du jeu symbolique (Piaget, 1968) par l'imitation que réalisent les jeunes enfants. Cartron et Winnykamen (2006) parlent de « prise de rôle » et des jeux de rôles des enfants pour évoquer le comportement des enfants qui consiste « à jouer à… » ou « à faire comme si… », (ii) Le deuxième sens est celui du rôle de joueur d'une équipe de base-ball dans l'exemple pris par Mead (2006, p. 222). Le cadre réglementaire impose aux partenaires d'assumer plusieurs rôles (batteur, lanceur…).

Nous retiendrons le second sens lors des observations et des analyses des séquences de jeux collectifs en classe de maternelle et de hand-ball pour les classes de cours moyen et de collège. Ce point sera développé avec les notions de statut et de rôle sociomoteurs (Parlebas, 1999) dans la suite de cette partie consacrée aux activités physiques envisagées comme contexte.

(iii) Ce n'est pas non plus le rôle au sens de *face*, c'est-à-dire la présentation de soi (Goffman, 1973).

Nous préférons réserver l'expression « rôle social » aux rôles qui sont assumés par les

élèves et qui ne constituent pas des apprentissages moteurs au sens restrictif du terme. Ces fonctions réalisées par les élèves sont attribuées par les enseignants à certains ou à tous les élèves à chaque séance. Les programmes des différents niveaux de classe que nous observerons demandent explicitement aux professeurs des mises en œuvre concrètes à enseigner aux élèves.

La notion de rôle dans les programmes

Nous limitons nos analyses au niveau des classes et aux activités physiques qui seront observées : (i) à l'école maternelle, moyenne et grande section (activités de sauts, jeux collectifs), (ii) à l'école élémentaire, cours moyen 2ème année (saut en longueur, hand-ball), (iii) au collège, en classe de 5ème (multi bonds niveau 1), en classe de 4ème (hand-ball niveau 2).

Toutefois, en fonction des cadres spécifiques des programmes, la notion de « rôle » est aussi présente dans des aspects plus transversaux des contenus d'enseignement proposés.

a) Programme de l'école maternelle – petite section, moyenne section, grande section

Les programmes de l'école maternelle ne sont pas établis par discipline d'enseignement mais par domaine d'activité. Ils sont au nombre de six :

- S'approprier le langage
- Découvrir l'écrit
- Devenir élève
- Agir et s'exprimer avec son corps
- Découvrir le monde
- Percevoir, sentir, imaginer, créer

Domaine d'activité : devenir élève

- « Identifier les adultes et leur rôle »
- « Exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des activités scolaires » (B.O., 2008, p. 14)

Dans le domaine « Agir et s'exprimer avec son corps », le domaine de l'éducation physique, il n'existe aucune occurrence au mot « rôle » ou « rôle social ». Toutefois la conception des programmes de l'école maternelle envisage une relation entre les domaines d'activité. Le mot « interdisciplinarité » est dans ce cas mal adapté puisque le terme discipline n'est pas approprié, mais c'est cette logique qui prédomine. Le domaine d'activité « devenir élève » fait explicitement référence aux activités physiques.

« Coopérer et devenir autonome

En participant aux jeux, aux rondes, aux groupes formés pour dire des comptines ou écouter des histoires, à la réalisation de projets communs, etc., les enfants acquièrent le goût des activités collectives et apprennent à coopérer. Ils s'intéressent aux autres et collaborent avec eux. Ils prennent des responsabilités dans la classe et font preuve d'initiative. » (p. 14)

b) Programme d'enseignement de l'école primaire : cycle des approfondissements – programmes du CE2, du CM1 et du CM2
Education physique et sportive

« Coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement

[…] Jeux sportifs collectifs (type handball, basket-ball, football, rugby, volley-ball...) : coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre). (B.O., 2008, p. 23)

Le mot « rôle » est utilisé à la fois pour définir des statuts et des rôles sociomoteurs au sens que leur donne Parlebas (1999) intégrés à la pratique de jeux sportifs collectifs, à la fois pour évoquer le « rôle » d'arbitre. Ce double usage est aussi constaté dans le B.O n°1 du 5 janvier 2012 (p. 3) défini comme « Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. »

c) Programmes du collège – Programme de l'éducation physique et sportive (2008)

Tableau 4 : extrait des programmes collège (2008)

Compétences propres de l'EPS	
Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée	Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif
Multi bonds niveau 1 : Assumer dans un groupe restreint les rôles d'observateur.	Hand-Ball niveau 2 : […] Observer et coarbitrer.
Les compétences méthodologiques et sociales	
Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages : installer, utiliser, ranger du matériel, recueillir des informations, travailler en équipe, et s'entraider.	

Comme pour les programmes du cycle des approfondissements, ceux des collèges utilisent le mot « rôle » pour décrire des statuts et des rôles moteurs spécifiques de l'activité motrice et pour décrire des apprentissages sociaux associés à ces pratiques. Sans être exhaustif, nous listons quelques éléments du référentiel qui mettent en évidence cette confusion.

Relais Vitesse niveau 1 : « Tenir des rôles de donneur et de receveur. Assumer au sein du groupe restreint le rôle d'observateur » ;

Acrosport niveau 1 : « Assumer au moins deux des trois rôles : voltigeur, porteur, aide. Observer et apprécier les prestations à partir de critères simples. »

Pour les activités athlétiques (p. 3-4), les rôles sociaux de « chronométreur, starter, juge, observateur » sont identifiés. Pour les sports collectifs, les rôles sociaux sont décrits sous la forme de verbes « observer et coarbitrer » uniquement pour le niveau 2.

En revanche les compétences méthodologiques et sociales, en référence au Socle Commun de Connaissances et de Compétences devenu Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2013), précisent davantage le sens que nous souhaitons donner au terme rôle social.

Baudrit (2005, p 5) donne cette définition de l'apprentissage coopératif « […] activité collective orientée dans la même direction, vers un but partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe. ». Lehraus et Rouiller (2008) utilise la synthèse de Johnson et Johnson (1994) pour caractériser les pratiques coopératives. Pour les auteurs américains, cinq conditions doivent être prises en compte : organiser une interdépendance entre les membres du groupe, placer les élèves dans des équipes restreintes, responsabiliser les élèves face à leurs

apprentissages, développer des habiletés sociales nécessaires à des échanges de qualité et enfin réaliser une réflexion critique sur le fonctionnement du groupe. Dans le déroulement de notre analyse, nous convoquerons des caractéristiques utilisées dans des taxonomies élaborées pour catégoriser l'apprentissage coopératif.

Les enseignants mettent en place des stratégies pour inciter les élèves à coopérer. Les propositions faites sont incluses dans les organisations sociales à visée pragmatique ayant comme fonction de préserver le temps d'engagement moteur, le temps passé à la tâche (Piéron, 1993) tout en permettant à l'enseignant d'exercer un contrôle sur « l'ordre de la classe » (Durand, 1996, 2002 ; Gauthier, 2001 ; Méard & Bertone, 2002). Elles induisent des interactions entre les élèves et des apprentissages qui sont identifiés dans les programmes des différents niveaux d'enseignement des classes que nous observerons. Elles traversent l'ensemble des pratiques corporelles enseignées aux élèves avec des adaptations en fonction de l'âge de ceux-ci.

Dans la suite de cette partie, nous ne pourrons pas être exhaustif, la diversité des pratiques nous l'interdit, mais nous essaierons de proposer une catégorisation et une analyse aux regards des taxonomies de l'apprentissage coopératif.

Nous reprenons la distinction faite par Dersoir (1996, p. 41) qui différencie deux rôles qualifiés par l'auteur de sociaux :

- Participatif : il identifie des rôles dévolus aux élèves qui n'ont pas d'influence directe sur les apprentissages moteurs. Ils englobent des tâches aussi diverses que l'installation du matériel et son rangement, le chronométrage...
- Fonctionnel : il identifie des rôles qui vont influencer les apprentissages moteurs des élèves. Ce sont des tâches de conseil, d'aide...

Ces rôles se situent au niveau institutionnel puisqu'ils répondent à des prescriptions normatives de l'institution scolaire incarnée par l'enseignant. C'est un donné qui est lié à l'organisation sociale de la classe. Ils impliquent des interactions au niveau de groupes restreints (dyade, groupe de 3, 4, 5 … élèves) mais aussi au niveau de la classe. Oberlé et Drozda-Senkowska (2006, p. 64) proposent une complémentarité des « *rôles relatifs à la tâche*[34] » pour faciliter les efforts, le travail de chacun ainsi que le niveau d'exigence et des « *rôles relatifs à l'entretien du groupe* » avec comme objectif de préserver un climat favorable.

Cette complémentarité semble correspondre aux propositions des enseignants dans leur visée pragmatique d'attribution des rôles sociaux en relation avec les activités physiques

[34] En italique dans le texte

enseignées.

Concernant la première catégorie proposée par Dersoir (1996), les rôles sociaux gravitent autour des apprentissages moteurs des élèves mais ils constituent des apprentissages sociaux importants. Certains sont communs à l'ensemble des séances d'éducation physique comme le rôle d'installateur et de « rangeur », et impliquent la mise en place des dispositifs matériels par les élèves, seuls ou accompagnés par les enseignants. Ces rôles demandent de véritables réflexions pédagogiques et didactiques de la part des enseignants au sein de l'école maternelle. En revanche, la mise en place du dispositif matériel pour les classes de cours moyen et de collège est plus simple à faire réaliser par les élèves même s'il est nécessaire qu'elle soit conçue en amont du cours par l'enseignant.

Ces situations d'installation et de rangement oscillent entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif (Baudrit, 2007b). En effet si les enseignants répartissent le montage et le démontage des dispositifs entre des groupes d'élèves de la classe, ce sont souvent des schémas qui guident la réalisation collective. Seul le résultat est communiqué aux élèves. Dans certains cas, ils se répartissent des tâches (mise en place de plots, mise en place de tapis…) mais simultanément la répartition des tâches est souvent le fait du groupe et s'apparente au « group investigation » de Sharan et Hertz-Lazarowitz (1980, cité par Baudrit, 2007b) même si la tâche d'installation de dispositif matériel est plus modeste que celle des travaux de projet à réaliser par des groupes d'élèves présentée par les chercheurs israéliens.

Dans un autre registre, le rôle d'arbitre est aussi un rôle participatif, même si les programmes de l'école primaire les identifient comme des apprentissages à proposer aux élèves[35]dès le cycle 2. Les modalités de mise en œuvre de ce rôle particulier permettent de conclure davantage à un apprentissage de type coopératif. En effet, les enseignants peuvent être amenés à scinder la tâche globale d'arbitrage en plusieurs sous-tâches qui sont réparties entre les élèves. Soit en fonction de l'espace de jeu, c'est aussi le cas pour certains sports collectifs, chaque élève responsable de sa partie de terrain, soit en spécifiant des éléments précis à faire respecter pour chaque enfant. Si on les nomme, comme dans un inventaire à la Prévert, on obtient « le vérificateur de lignes », « le compteur de points », « l'observateur de fautes… ». Cette stratégie de découpage analytique de la tâche d'arbitrage permet à des élèves d'école maternelle de prendre en charge cette fonction pour certaines activités physiques.

Après ces quelques illustrations de rôles participatifs dans les séances d'éducation

[35] Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. B.O. hors série du 19 juin 2008, p. 18, p. 23. « …en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre). »

physique, on peut les caractériser comme des rôles qui impliquent des apprentissages sociaux mais qui ne sont pas indispensables à l'acquisition des conduites motrices et ne constituent pas une aide à celles-ci.

Les rôles fonctionnels (Dersoir, 1996) sont des rôles qui vont accompagner les apprentissages des conduites motrices. Ils sont évidemment comme les précédents dépendant des pratiques corporelles enseignées mais quelques-uns peuvent avoir des similitudes.

Certains de ces rôles se réalisent sous la forme d'aides physiques, appelés « pareur » ou « assureur ». Leurs fonctions peuvent être d'assurer la sécurité et/ou d'aider la réalisation des apprentissages. Les activités gymniques, les activités de grimpe et d'escalade demandent des apprentissages spécifiques. Delignière (1991) parle d'acquisition d'habilités sécuritaires pour identifier ces rôles qui constituent des apprentissages indispensables à la pratique des élèves. Mais c'est toujours cette logique de préservation temporelle qui a déplacé ces fonctions de l'enseignant à l'élève. Sans ce recours qui constitue de véritables apprentissages et entraîne une évaluation des acquis de façon systématique dans le second degré, l'enseignant devrait faire pratiquer les élèves les uns après les autres et réaliser lui-même les tâches de parade et d'assurance. Cette volonté de permettre aux élèves d'avoir un temps de pratique plus long a entraîné un transfert de ces rôles aux élèves. Ces situations s'apparentent à des situations de dyades. Evin, Sève et Saury (2011, 2013) ont observé l'évolution des interactions entre deux élèves au cours d'un cycle d'escalade et montrent que l'activité des élèves déborde de la simple tâche d'assureur. Si dans les premières séances, la majorité des échanges se focalise sur le matériel d'assurage, la préoccupation des collégiens se déplace au fil du cycle vers des interactions qui apparentent l'élève à un rôle de conseiller.

Dans l'écologie de la classe, les enseignants sont confrontés à la difficulté de constituer des dyades symétriques ou plus ou moins dissymétriques. La dissymétrie renvoie à des formes de tutorat fixe où un élève est identifié comme tuteur et l'autre tutoré. L'obstacle pour les enseignants est (i) l'identification des acquis des élèves, (ii) le maintien de la cohésion de la dyade, (iii) sur la durée de la séquence de l'activité physique. Des travaux (Gilly, Fraisse & Roux, 1988, p. 84) montrent qu'entre pairs les interactions peuvent prendre différentes formes de co-élaboration, (i) la *co-élaboration acquiesçante*[36], (ii) la *co-construction*, (iii) la *confrontation avec désaccord*, (iiii) « […] de véritables *confrontations contradictoires*. ». Enfin Baudrit (2002) identifie « l'effet maîtresse » après avoir constaté des comportements autoritaires de certains tuteurs envers les tutorés.

[36] En italique dans le texte.

Le tutorat réciproque (Baudrit, 2002 ; Lafont & Ensergueix, 2009) implique des situations pédagogiques où les élèves vont alterner l'action motrice et des conseils à l'intention de leur camarade. Cela implique que dans la même séance, les élèves soient confrontés aux tâches motrices tout en mettant en œuvre ces habiletés pour aider les autres. Les travaux, de Lafont et d'Ensergueix (2009 ; chapitre 7) montrent que si les élèves bénéficient d'une formation spécifique au tutorat, les progrès sont plus significatifs que dans le cas de tutorat spontané.

De Péretti (1997) a catégorisé ces cinq types de rôles attribués par les enseignants aux élèves : les rôles d'instruction, les rôles d'animation, les rôles de communication, les rôles d'évaluation et les rôles d'investigation. Dans un autre écrit (De Péretti, 2000, p. 299), il se limite à deux types de rôles différents : des rôles d'instruction et des rôles d'animation de la vie scolaire. Sans être exhaustive, l'analyse de ces propositions interroge sur ces catégories. Par exemple, le rôle d'instruction regroupe des « instructeurs d'un fragment de cours, moniteurs d'exercice », des « démonstrateurs d'expérience, préparateurs de manipulations ; vérificateurs de travaux » mais aussi des « pilotes d'équipe » ou des « bibliothécaires de la classe ». De la même manière, pour les rôles d'évaluation les « ramasseurs de copies ou de documents » sont associés aux « correcteurs de copies ». Les « observateurs » et les « questionneur conseillers » sont classés comme des rôles d'animation.

Toutefois De Péretti (1997, 2000) complète les propositions de Dersoir (1996) avec des rôles sociaux qui ont des fonctions « d'animation de vie scolaire » et vise la cohésion du groupe en facilitant la communication et les échanges au sein de la classe. Cette fonction d'animation semble correspondre aux « *rôles relatifs à l'entretien du groupe* » (Oberlé & Drozda-Senkowska, 2006, p. 64).

A l'issue de cette partie, nous retiendrons que les rôles sociaux peuvent être regroupés en trois catégories : les rôles sociaux participatifs, les rôles sociaux fonctionnels et les rôles sociaux d'animation. Ces rôles sociaux sont attribués par les enseignants. Pourtant De Péretti (2000, p. 295) précise que « […] si chaque rôle se manifeste selon une attente définie et délimitée de certains comportements spécifiques et maîtrisés […], il est institué avec une marge de liberté de décision ou de maniement des incertitudes, c'est-à-dire avec une responsabilité orientée. » Ces « marges de liberté ou de maniement des incertitudes » sont liées à l'activité déployée par les élèves. Kahn et *al* (1964, in Coenen-Huther, 2005) s'intéressent aux « […] activités qui définissent un rôle » et aux attentes plus ou moins institutionnalisées qui correspondent à celles-ci. Cette perspective implique que ces rôles sociaux ne sont pas totalement définis par l'enseignant et le contexte des situations, ils sont envisagés comme un

processus dynamique qui va évoluer au fil des séances.

Nous considérons ces rôles sociaux comme des apprentissages à part entière des séances d'éducation physique et sportive. Nous développerons le questionnement autour de leur apprentissage dans la partie qui concernera l'activité des élèves.

Ces rôles sociaux vont constituer un des axes d'observation dans notre travail ethnographique en tentant de répondre à quatre questions :

- Quels sont les rôles sociaux dans cette séance ?

Nous utiliserons la catégorisation élaborée parce que cela facilite la nomination tout en envisageant une dynamique processuelle.

- Quel est le « donné » communiqué aux élèves par l'enseignant concernant ces rôles sociaux ?
- Quelles sont les activités associées à ces rôles ?
- Comment ces rôles évoluent-ils au fil des séances ?
- L'observation mutuelle des élèves a-t-elle une influence sur ces apprentissages sociaux ?

9.3. Des consignes ?

9.3.1. Les médias utilisés

C'est le modèle de la situation de l'action didactique de De Corte et *al* (1979) qui nous a incité à proposer aux lecteurs une partie intitulée « médias ». La spécificité des contenus d'enseignement/apprentissage en EPS entraîne des modalités, des supports de communication des enseignants très variés.

L'action des élèves se déploie selon deux registres en éducation physique et sportive (Durand, 2002). Le premier est physique, nous l'avons vu précédemment, les enseignants conçoivent des dispositifs matériels ou utilisent des espaces normés (terrains sportifs) pour faire apprendre les élèves. Ces « aménagements des conditions environnementales » (Famose, 2001a, p. 50) ont des fonctions de contraintes ou d'aides physiques. Durand (2002) attribue une fonction cognitive à ces artefacts. C'est reconnaître « *le contexte comme un système cognitif* » (Grossen, 2001, p. 71) parce que les objets influencent la cognition à travers les outils sémiotiques qu'ils représentent et à travers leurs usages antérieurs. Ces « artefacts cognitifs » (Norman, 1991) assurent une fonction de mémorisation et constitue une source d'information (Hutchins, 2000 ; Salembier & Zouinar, 2004) pour les acteurs. Nous partageons en partie ces

analyses. Il semble toutefois nécessaire de rappeler plusieurs points qui nous invitent à tenter une distinction entre ces artefacts pour les séances d'éducation physique et sportive. (i) Les objets « affordent » (Gibson, 1986) au niveau de leurs propriétés physiques et morphologiques en induisant des actions et des manipulations. Cela concerne directement la réalisation motrice « […] artefacts (ustensiles, équipements, […]) » (Conein, 2004, p. 57). C'est la praxis qui est directement ciblée par les enseignants. Les éléments d'informations sont directement perceptibles ; (ii) des « artefacts (textes, symboles, ordinateurs…) » qui impliquent davantage un partage cognitif entre les acteurs pour « […] un processus de co-construction […] » (Salembier & Zouinar, 2004, p. 69). On rappellera que les travaux du courant de la cognition distribuée (Hutchins, 2000) se sont développés dans des environnements hautement technologiques (cockpit d'avion, Hutchins, 2000) (salle de contrôle dans le métro londonien, Heath & Luff, 1992 ; salle de rédaction des dépêches d'une agence de presse, Heath et *al*, 2002, cités par Salembier & Zouinar, 2004 ;). Pour illustrer cette distinction, nous nous référons à la recherche menée par Jourand, Adé et Sève (2011) qui ont analysé l'évolution de la dynamique particulière d'élèves avec deux objets très différents, (i) des haies placées sur le parcours lors d'une séquence de course de durée à l'école primaire ; (ii) une carte d'orientation utilisée par des dyades dans une activité de recherche de balises avec des collégiens lors d'une leçon. En ce qui concerne les haies, les résultats montrent que certains élèves les perçoivent comme un obstacle en fin d'épreuve alors que d'autres les utilisent pour prendre une impulsion et gagner du temps. L'utilisation d'une carte d'orientation par deux collégiens entraîne des interactions de (i) co-constructions (échanges et partages entre les élèves), (ii) de confrontations (désaccords entre les élèves) ou (iii) de délégations (partages des objectifs mais l'un des deux élèves guide) associés à « […] trois modes d'utilisation de la carte : le mode « partagé » (les deux élèves agissaient alternativement ou simultanément avec elle), le mode « exclusif » (un élève regardait seul la carte et empêchait l'autre de la consulter) et le mode « détaché » (les élèves déterminaient des itinéraires sans se référer à la carte). » (Jourand, Adé & Sève, 2011, p. 668).

Il nous semble intéressant de distinguer ces deux aspects des artefacts, l'un à dominante motrice (l'affordance au sens de Gibson, 1986), l'autre à dominante cognitive (« artefact cognitif » au sens de Norman, 1991). Cela reste des dominantes et l'un n'exclut nullement l'autre. Mais cela n'est pas suffisant pour engager les élèves dans les apprentissages. Cette *psychologie de la situation*[37] (Grossen, 2001, p. 72) installe autour des élèves un milieu qui

[37] En italique dans le texte

devrait lui offrir les possibilités d'apprendre. Les enseignants complètent par un registre symbolique avec des communications verbales (Durand, 2002) qui ont deux fonctions simultanées, (i) celle d'expliquer aux élèves l'intention de l'enseignant pour la tâche, (ii) celle de décrire ce qu'il faut faire. Famose (1991a, p. 53) évoque « la représentation de ce qu'il y à faire ».

Le message verbal n'est pas le seul média de communication. Piéron (1993, p. 28) évoque l' « utilisation d'un modèle » qui regroupe des démonstrations, des séquences photographiques et des schémas. Pourtant Winnykamen (1991) et Lafont (2002) rappellent le paradoxe de l'usage quotidien par les praticiens de l'observation/imitation et la méfiance, voire la défiance sous prétexte de la passivité des élèves par rapport à cette procédure d'apprentissage.

La démonstration et l'utilisation d'un modèle sont très utilisées pour compléter les consignes verbales et s'apparentent à des consignes visuelles. Elles facilitent la compréhension de la tâche à accomplir spécifiant le but et la réalisation motrice simultanément. Les travaux de Kammoun et Amade-Escot (2007) mettent en évidence la fonction didactique d'une gestualité spécifique des enseignants accompagnant leurs commentaires verbaux. Cela est d'autant plus nécessaire que les élèves sont jeunes. La présentation visuelle a l'avantage de situer la tâche à réaliser dans son contexte spatial et matériel.

Les schémas constituent aussi un mode de médias pour la présentation des situations aux élèves, (i) schémas figuratifs pour des fiches, par exemple, d'activité gymnique, (ii) schémas plus abstraits pour présenter la disposition matérielle dans l'espace du cours d'EPS (répartition d'ateliers dans l'espace) et/ou l'organisation du jeu ou d'une situation (schéma du terrain et des équipes dans les différentes espaces de jeu). Les objectifs de l'enseignant sont de réduire le temps de présentation verbale, de donner des informations pour l'organisation du dispositif et de son usage et, enfin, d'aider les élèves à se remémorer les consignes orales de l'enseignant communiquées parfois en début de séance.

Les consignes sonores, à l'exclusion des messages verbaux du professeur, sont attachées à certaines séquences d'enseignement de danse ou d'activités physiques ayant un support musical. Nous évoquons ce point qui apparaît rarement dans la littérature ; onomatopées scandées ou frapper des mains pour permettre aux élèves de percevoir la pulsation musicale ; déplacement avec les élèves pour les aider à l'enchaînement chorégraphique. On retrouve cet usage d'aides sonores dans certaines activités d'athlétisme pour permettre aux élèves d'adopter les bonnes fréquences de course ou d'actions de lancers.

Ces informations font partie des modalités didactiques et pédagogiques de

l'enseignement qui ne sont pas spécifiques à l'éducation physique et sportive (technologie, sciences expérimentales). Ces illustrations imagées, iconiques sont abondantes dans les ouvrages professionnels à destination des enseignants d'EPS[38]. Dans ce cadre, on constate un usage de schémas pour les jeux et sports collectifs avec des flèches pour indiquer les déplacements, des dessins pour les activités gymniques (gymnastique sportive, acrosport), pour les activités aquatiques, des photos en danse… Dans le quotidien des séances d'éducation physique, les images réelles et/ou représentées, le plus souvent stylisées (Bruner 1987) sont des médias support de la communication didactique et pédagogique des enseignants. Par extension on peut penser, dans cet environnement, où l'intime des apprentissages est limité, que les réalisations des autres deviennent aussi des médias complémentaires à celles utilisées par l'enseignant.

9.3.2. Contenu et interprétation

Les divers médias utilisés par les enseignants entraînent une information dispersée qui demande aux élèves une nécessaire interprétation pour les rassembler et pouvoir « savoir ce qu'il y a à faire ».

L'objectif des consignes sous toutes ces formes a deux fonctions opératoires : la première relative aux acquisitions motrices visées par l'enseignant, la seconde pour organiser la vie sociale du groupe, gérer les apprentissages et gérer la classe (Gauthier, 2001).

La prise de conscience du but de la tâche et de son organisation sociale est nécessaire. Pour Piaget (1974a), le but est ce premier niveau indispensable à la prise de conscience, bien avant la prise de connaissance des moyens employés, c'est le sens du titre de son ouvrage « réussir et comprendre ». Vygotski (1985) partage ce point de vue en précisant que la conscience est dirigée vers la finalité de l'activité et moins vers la manière de la réaliser. Claparède (2003, p. 78) avait déjà formulé cette orientation de la prise de conscience, « […] poursuit toujours un objet, vise une fin opérative, non la disparition d'un besoin. » On comprend que l'indispensable prise de conscience du but des tâches proposées aux élèves implique des instructions de la part des enseignants sur l'usage du dispositif matériel.

Famose (1991b, p. 99) précise : « En plus de la représentation de ce qu'il y a à faire, le sujet, dans son activité de reformulation (redéfinition de la tâche), ajoute donc des buts personnels à ce qu'on lui demande. » Ce point est essentiel puisqu'il permet de mettre en

[38] On peut illustrer cette tendance en se référant à la revue EPS, revue professionnelle pour les enseignants du premier et du second degré.

évidence la nécessaire subjectivité des représentations des buts des situations d'apprentissage. Pour notre recherche, on peut évoquer deux points : des connaissances, des expériences antérieures possédées par les élèves ; l'âge des élèves (élèves de moyenne et grande section 4-5 ans, élèves de cours moyen 2ème année 10-11 ans, élèves de 5ème et de 4ème 13-15 ans).

Ces propositions initiales des enseignants sont complétées par des *feedbacks* ou rétroactions (Piéron, 1993) qui sont réalisés au fil de la séance en fonction des prestations des élèves. Ces régulations interviennent au cours de la séance en direction d'un collectif ou en direction d'un élève seul.

Deux courants de recherche ont étudié de façon détaillée les pratiques professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive dans le second degré de façon majoritaire mais aussi des temps d'enseignement de l'éducation physique à l'école maternelle (Durand, 2002). Le premier a orienté son travail autour des processus de la transposition didactique (Martinand, 1991, 1994 cité par Amade-Escot, 2003, p. 16) des enseignants pour différentes activités physiques et sportives afin de mieux les comprendre, associés aux processus d'appropriation chez les élèves (Gréhaigne 1993, 2003 ; Barbot, 2003 ; Sauvegrain & Terrisse, 2003). L'autre courant (Durand, Ria & Flavier, 2002 ; Serres, Ria & Adé, 2004) a étudié les actions réellement accomplies par les enseignants dans le contexte de la classe. Cette activité des enseignants (cours d'action, Theureau, 2006, 2009) donne lieu à des entretiens d'autoconfrontations. L'objectif est de mettre à jour ce qui a une signification pour l'enseignant durant le déroulement de la séance d'EPS.

Ce détour semblait nécessaire pour signifier que ce travail de recherche ne porte pas sur l'activité des enseignants mais que le « donné » de l'enseignant s'impose aux élèves et compose le cadre (Goffman, 1991) dans lequel les élèves développent leurs activités.

9.4. Les activités physiques comme environnement

Dans cette partie, nous allons nous focaliser sur les aspects culturels des activités physiques et sportives comme un environnement particulier proposé par l'enseignant pour faire apprendre les élèves. Nous centrerons notre analyse sur les pratiques corporelles qui feront l'objet des observations ethnographiques que nous réaliserons dans les différentes classes. Cela nous permettra de justifier les choix effectués dans la diversité possible offerte par les programmes des écoles et des collèges. Nous avons partiellement évoqué les programmes dans la partie consacrée aux rôles sociaux. Notre propos n'est pas de faire une analyse didactique

des contenus d'enseignement/apprentissages des conduites motrices. La question de la transposition didactique, c'est-à-dire la transformation des « *savoirs savants*[39] » opérée par l'enseignant en « savoirs à enseigner » proposée par Chevallard (1991, in Robin, 2003, p. 27) pour les mathématiques doit être envisagée de façon différente pour d'autres disciplines scolaires. Pour l'éducation physique et sportive, ce sont les Activités Physiques Sportives et Artistiques qui constituent les références externes (Loquet, 2003, p. 137). Ces pratiques sociales (Hébrard, 1986) ont donné lieu à des classifications. Les programmes des écoles primaires ou du collège – mais aussi du lycée, même si ce n'est pas l'objet de notre travail de recherche - ont toujours demandé aux enseignants de concevoir des programmations d'activités diversifiées et équilibrées.

9.4.1. « Les classifications des activités considérées en tant que moyens de l'éducation » (Hébrard, 1986, p. 62) et les programmes

Parlebas (1999) retient l'existence de la notion d'incertitude de l'environnement physique et « l'incertitude due à autrui » (*Ibid*, p. 49) pour rendre compte de la coopération motrice avec un partenaire ou de la contre-communication motrice avec un adversaire. Ce croisement aboutit à huit classes d'activités (*Ibid*, p. 54-55).

Le milieu physique peut être naturel ce qui implique des fluctuations et des activités de […] « décodage sémioteur et de la décision motrice » (Parlebas, 1999, p. 51) du pratiquant pour s'adapter aux variations des éléments extérieurs. « Cette sauvagerie » de l'environnement tend à se réduire par des modalités de pratiques (mur d'escalade). Cela regroupe les activités dites de pleine nature avec la présence de partenaires et/ou d'adversaires complète. Cela aboutit à quatre classes d'activités. Dans la catégorie, incertitude, partenaires et adversaires, Parlebas (1999, p. 56) identifie les jeux traditionnels de pleine nature (course au trésor, jeux de pistes, prises de foulards, (Parlebas et *al*, 1985)).

Le milieu physique peut être standardisé et constant. Parlebas place dans cette catégorie les activités athlétiques, les activités gymniques, l'aviron, la natation sportive, le patinage… « Dans un environnement immobilisé » (*Ibid*, p. 52), certaines de ces activités ont des modalités de pratiques avec un partenaire. Elles demandent des coordinations gestuelles et impliquent une coopération motrice (Patinage en couple, exercices acrobatiques en cirque, canoë-kayak en ligne…). D'autres supposent l'opposition à un adversaire, ce sont les activités

[39] En italique dans le texte.

de duel (sports de combat, activités de raquettes…). Enfin en « milieu certain » pour reprendre la formule de Parlebas, certaines activités impliquent la présence simultanée de partenaires et d'adversaires. Les sports collectifs, des jeux sportifs traditionnels (balle au prisonnier, épervier…) et les activités duelles de raquette en double.

Les pratiques ludiques et sportives constituent des contraintes qui représentent un « système des traits pertinents d'une situation motrice et des conséquences qu'il entraîne dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante » (Parlebas, 1999, p. 216), la logique interne (Parlebas, 1991). Ce sont des caractéristiques essentielles d'une situation motrice qui vont induire certains types d'apprentissage : le corps à corps des sports de combat de préhension, la distance de garde pour le karaté ou la boxe, la lecture des conditions environnementales pour le kayakiste, les comportements des autres joueurs dans les sports collectifs… Parlebas (1999, p. 216) parle de logique endogène qui « sautent aux yeux ».

Hébrard (1986) propose que les enseignants d'EPS s'inspirent de cette classification pour construire des programmations d'activités physiques sportives[40]. Il faudra attendre quelques années pour que cette invitation prenne un aspect institutionnel.

La création par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 (loi Jospin) du Conseil National des Programmes (CNP) va influencer la catégorisation des APS, sigle complété de A comme artistique. La charte des programmes (20 février 1992) demande que les contenus soient formulés en termes de compétences. Un Groupe Technique Disciplinaire en EPS est créé et va publier le 23 février 1993 « une enquête pour une écriture concertée des propositions de programmes en EPS » avec une proposition d'une classification des APSA par domaines d'action. Le terme de « conduite motrice » est emprunté à Parlebas (1987/1999), il est défini comme « organisation signifiante du comportement moteur. La conduite motrice est le comportement moteur en tant qu'il est porteur de signification. » (*Ibid*, p. 74).

> "L'éducation physique se réfère à cinq types de domaines d'action motrice. Ces domaines recouvrent l'ensemble des conduites motrices caractéristiques qui peuvent à l'âge scolaire et dans le cadre de l'école induire des situations éducatives" (Pineau & Hébrard, 1994, p. 49).
>
> "Domaines d'action motrice" (*Ibid*, p. 52-53) :
>
> Domaine N°1, Actions motrices mobilisant des ressources énergétiques et optimisant leurs mises en œuvre (…).
>
> Domaine N°2, Actions motrices incluant la maîtrise des formes, de rythmes, d'objet ou

[40] Le terme « artistiques » n'avait pas été encore ajouté à la formule APS.

d'engins et auxquelles le sujet, à travers différents registres d'expression esthétique donne une signification (…).

Domaine N°3, Actions motrices organisant dans une situation codifiée, un affrontement interindividuel (…).

Domaine N°4, Actions motrices organisant dans une situation codifiée et dans un contexte de coopération un affrontement inter-collectif (…).

Domaine N°5, Actions motrices caractérisées par des déplacements dans un environnement naturel, ou le reproduisant (…).

Cette approche met l'accent sur les caractéristiques de la finalité des situations éducatives proposées aux élèves. Cette notion de « domaine d'action » bouscule les *curricula* français des programmes de l'EPS en France (Bos & Amade-Escot, 2004). On retrouve la classification de Parlebas (1987/1999) mais complétée par la notion de finalité de la conduite motrice des élèves engagés dans la réalisation qui reprend en partie la notion de logique interne. Cette introduction de l'élève n'a pas été assez soulignée. La démarche est assez nouvelle et tente de répondre à la demande de la charte nationale des programmes. De façon sous-jacente, l'APSA est envisagée comme un environnement particulier dans lequel l'élève est immergé et est contraint de mettre en jeu des conduites motrices définies par le domaine d'actions. Ce texte « schéma directeur » de 1994 (Bos & Amade-Escot, 2004) fait l'objet de vives critiques de la part de la profession (enseignants d'EPS, SNEP : syndicat majoritaire des professeurs d'EPS). La résistance que l'on peut qualifier de « culturaliste » demande que les activités physiques et sportives et artistiques, comme pratiques sociales de référence restent le point de repères du *curriculum* des programmes.

Toutefois et avec un recul de presque vingt ans, malgré cette tentative ratée du groupe technique disciplinaire et de l'Inspection Générale d'EPS, on peut constater que la notion de compétences a fait son œuvre en conservant les activités sociales de référence, mais avec une vision du point de vue de l'élève agissant dans un environnement particulier.

Pour illustrer notre propos, nous présentons les compétences spécifiques des programmes d'EPS des niveaux de classe concernés par notre observation ethnographique-école maternelle - cycle des approfondissements - collège.

Hors-série n°3 du 19 juin 2008

PROGRAMME DE L'ÉCOLE MATERNELLE - PETITE SECTION, MOYENNE SECTION, GRANDE SECTION

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés ;
- coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement ; accepter les contraintes collectives ;
- s'exprimer sur un rythme musical ou non, avec un engin ou non ; exprimer des sentiments et des émotions par le geste et le déplacement ;
- se repérer et se déplacer dans l'espace ;
- décrire ou représenter un parcours simple.

Hors-série n°3 du 19 juin 2008 Bulletin officiel n° 1 du 5 janvier 2012

CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS - PROGRAMME DU CE2, DU CM1 ET DU CM2

Réaliser une performance mesurée (en distance, en temps)

- Activités athlétiques : courir vite, courir longtemps, courir en franchissant des obstacles, courir en relais, sauter loin, sauter haut, lancer loin.

Coordonner et enchaîner des actions motrices caractérisées par leur force, leur vitesse, dans des espaces et avec des matériels variés, dans des types d'efforts variés (différentes allures, rapport entre vitesse, distance, durée), de plus en plus régulièrement, à une échéance donnée, pour égaler ou battre son propre record.
Identifier, stabiliser, améliorer sa performance. [41](B.O. n°1 du 5 janvier 2012)

- Natation : se déplacer sur une trentaine de mètres.

Adapter ses déplacements à différents types d'environnement

- Activités d'escalade : grimper et redescendre sur un trajet annoncé (mur équipé).
- Activités aquatiques et nautiques : plonger, s'immerger, se déplacer.
- Activités de roule et glisse : réaliser un parcours d'actions diverses en roller, en vélo, en ski.
- Activités d'orientation : retrouver plusieurs balises dans un espace semi-naturel en s'aidant d'une carte.

Coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement

- Jeux de lutte : amener son adversaire au sol pour l'immobiliser.
- Jeux de raquettes : marquer des points dans un match à deux.
- Jeux sportifs collectifs (type handball, basket-ball, football, rugby, volley-ball...) :

[41] Nous faisons référence de façon explicite aux compléments des programmes de janvier 2012 parce qu'ils apportent des précisons importantes pour les contenus d'enseignement de la compétence « réaliser une performance mesurée (en distance, en temps) ».

coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre).

Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique

- Danse : construire à plusieurs une phrase dansée (chorégraphie de 5 éléments au moins) pour exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments et pour communiquer des émotions, sur des supports sonores divers.
- Activités gymniques : construire et réaliser un enchaînement de 4 ou 5 éléments "acrobatiques" sur divers engins (barres, moutons, poutres, tapis).

BO Spécial n°6 du 28 août 2008
Programme de l'enseignement de l'éducation physique et sportive des classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège

Les compétences propres à l'EPS

Pour le collège, compte tenu des caractéristiques et des spécificités des élèves, quatre compétences propres à l'EPS sont retenues.

- **Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée**

Réaliser et stabiliser une performance mesurée dans le temps ou l'espace, à une échéance donnée, en utilisant au mieux son potentiel, dans un milieu terrestre ou aquatique, standardisé ou normé, en sachant s'investir et persévérer quel que soit le type d'effort.

- **Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains**

Réaliser, maîtriser et adapter un déplacement, en faisant des choix d'itinéraires, dans un milieu plus ou moins connu, plus ou moins varié, situé en pleine nature ou en condition similaire, nécessitant de s'engager en sécurité dans le respect de l'environnement.

- **Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique**

Concevoir, produire et maîtriser une prestation devant un public ou un jury, selon un code ou des règles de scène en osant se montrer et s'assumer.

- **Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif**

Rechercher le gain d'une rencontre, en prenant des informations et des décisions pertinentes, pour réaliser des actions efficaces, dans le cadre d'une opposition avec un rapport de forces équilibré et adapté en respectant les adversaires, les partenaires, l'arbitre.

La notion de compétence développée depuis 1992 avec la Charte Nationale des Programmes puis par le Haut Conseil de l'Education a modifié la formalisation des programmes de l'école maternelle au collège. L'expression « domaines d'actions » n'est plus d'actualité mais l'utilisation du terme compétence a orienté une classification du point de vue de l'élève. Toutefois le courant de « l'approche didactique en EPS et en APSA […] (Amade-Escot & Loquet, 2010) montre que « les pratiques sociales d'APS » (Marsenach & Amade-Escot, 1993) continuent d'être les référents des savoirs à acquérir en EPS dans le second degré. Les recherches et les productions didactiques et pédagogiques restent sur cette approche d'une pratique sociale comme référence. Pour l'école élémentaire, les pratiques sociales sont plus présentes en tant que telles lorsque les élèves passent du cycle des apprentissages fondamentaux[42] à celui des approfondissements[43].

Quant aux programmes de l'école maternelle, la référence aux pratiques sociales n'intervient que dans les programmes de 2002 mais de façon implicite par des compétences spécifiques qui finalisent l'action motrice des élèves

- Réaliser une action que l'on peut mesurer
- Adapter ses déplacements à différents types d'environnement
- Coopérer et s'opposer individuellement et collectivement
- Réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive

Delga (2002, p. 21) présente un tableau pour schématiser la logique de l'éducation physique à l'école maternelle en utilisant les catégorisations des jeux de Piaget :

(i) les jeux d'exercices et fonctionnels. Les schèmes de manipulation et de préhension d'objets (saisir, secouer…) vont se diversifier vers des habiletés de manipulation et de projection (lancer précis dans les jeux collectifs, lancer loin pour les activités athlétiques, lancer/rattraper pour les activités de gymnastique rythmique) et les schèmes de locomotion et d'équilibre (ramper, quadrupédie, rouler sur soi, marcher…) vont se structurer par des activités de déplacements et d'équilibre (marcher puis sauter loin, haut pour les activités athlétiques, sauter longtemps pour faire des figures pour les activités gymniques comme le rouler sur soi ou la quadrupédie vers des figures inhabituelles (appui tendu renversé), le ramper dans les jeux de lutte…).

[42] Grande section, cours préparatoire, cours élémentaire 1ère année
[43] Cours élémentaire 2ème année, cours moyen 1ère année, cours moyen 2ème année

(ii) le jeu symbolique avec les jeux de « faire semblant » (Bonange, 2005) regroupent les jeux d'imitation et les jeux de fiction. Ils se trouvent mis en jeu dans des pratiques coopératives avec les danses collectives (rondes, farandoles…), des danses de création, des jeux d'imitation.

(iii) les jeux de règles représentent une réelle nouveauté pour les élèves. Ils concernent les jeux collectifs dits « traditionnels » (les jeux de poursuite « Loup y es-tu ? », les jeux avec balles ou ballons « les balles brûlantes »).

Concernant ce dernier point, nous avons déjà évoqué les positions partagées de Piaget (1978) et Parlebas (1999) plaidant pour un égocentrisme de la pensée et de la motricité. Pourtant le législateur demande des apprentissages dans ce domaine de l'éducation physique et les pratiques quotidiennes des professeurs des écoles montrent une diversité de contenus d'enseignement/apprentissage dans ce registre des conduites motrices ; la littérature professionnelle est abondante (Bonhomme & Jallon, 2003 ; équipe du Tarn, 2003). Elle illustre les stratégies mises en œuvre par les enseignants à l'école maternelle pour adapter ou pour créer des jeux non institutionnels et en faire des jeux didactiques (Dugas, 2004).

Nous retiendrons qu'il existe une double approche dans les programmes de l'éducation physique et sportive, une référence à des pratiques sociales institutionnelles de façon explicite (école élémentaire, collège) ou de façon implicite (école maternelle), une référence aux intentions que cela implique pour les élèves à travers la logique de compétences.

9.4.2. Les activités choisies pour la recherche

Nous avons choisi deux activités physiques très différentes, les jeux collectifs pour les élèves de l'école maternelle et le hand-ball pour les élèves de cours moyen 2ème année et les élèves de collège et des activités de sauts athlétiques.

Pour réaliser ce choix, nous nous sommes appuyé sur les classifications de Poulton (1957, cité par Taktek, 2009) et de Parlebas (1999). Nous l'avons déjà précisé dans notre revue de question :

- « Les habiletés fermées sont définies comme celles qui se déroulent dans un environnement prédictif. » (Taktek, 2009, p. 176).

Cela concerne à la fois des activités physiques et sportives comme l'athlétisme ou des jeux, comme les jeux de quilles, mais aussi des actions motrices spécifiques impliquées dans d'autres pratiques corporelles ; le lancer franc au basket ou le pénalty au football sont donnés comme exemples.

- « Quant aux habiletés ouvertes, elles sont définies comme celles qui se réalisent dans un environnement changeant (non prédictif) au moment où l'apprenant planifie ou bien exécute son mouvement […]. (*Ibid*, p. 176)

Parlebas (1999) renvoie davantage à la notion d'environnement comme nous l'avons abordé dans la partie précédente : « L'incertitude due à l'environnement physique » (*Ibid*, p. 48) n'est pas envisagée par Poulton. En revanche, les habiletés ouvertes se croisent avec « l'incertitude due à autrui » (*Ibid*, p. 49) notion proposée par Parlebas. Nous avons choisi la catégorie des jeux ou sports collectifs parce que ces pratiques corporelles inscrites dans les programmes mettaient en jeu des dimensions de coopération et d'opposition motrices et une relation à la règle.

Notre choix de l'habileté fermée dans un « milieu immobilisé » (Parlebas, 1999, p. 48) c'est-à-dire avec l'absence d'incertitude physique et humaine, s'est porté vers les activités de sauts en athlétisme.

9.4.2.1. Le jeu collectif et le sport collectif de hand-ball

Ils impliquent au moins la présence de partenaires avec un but commun. Si la communication motrice (Parlebas, 1999) suppose la coopération, la contre-communication implique la présence d'adversaires qui empêchent les partenaires de conduire leurs actions communes. A notre demande les deux enseignants ont réalisé une séquence de hand-ball, sport collectif qui est dans les programmes du cycle des approfondissements comme dans ceux du collège. Pour l'école primaire, les contenus d'enseignement proposés pour les sports collectifs, en général, différencient les actions à titre individuel en attaque et en défense et les actions collectives de coopération et d'opposition.[44] Pour le collège, les compétences attendues sont spécifiques pour chaque activité sportive.

> Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match en assurant des montées de balle rapides quand la situation est favorable ou en organisant une première circulation de la balle et des joueurs pour mettre un des attaquants en situation favorable de tir quand la défense est replacée.
> S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié aux tirs en situation favorable. Observer et coarbitrer. (B.O. Spécial n°6 du 28 août 2008, p. 5)

[44] Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008, Bulletin officiel n° 1 du 5 janvier 2012

Gréhaigne et *al* (1989, p. 203) donnent cette définition du sport collectif : « auto-organisation d'un groupe confronté à un autre groupe aux intérêts antagonistes en vue d'atteindre un but commun (constitué par une cible) à l'aide d'une stratégie commune. » Mais cette définition n'est pas suffisante puisqu'elle ne met pas en exergue un point essentiel que sont les règles qui définissent ce que qualifie Parlebas (1999, p. 179) d'infra-jeu identifié comme « fondement du contrat ludique consistant en un accord préalable, implicite ou explicite, qui signifie l'adoption des règles communes permettant de participer ensemble à un jeu sportif, institutionnel ou non. » Le contrat ludique est l'accord implicite ou explicite qui lie les joueurs au système de règles en vigueur dans le jeu (*Ibid*, p. 83). Cette reconnaissance et cette acceptation des règles du jeu est rarement une difficulté pour les jeux et les sports collectifs à l'école élémentaire et au collège. Ce point est plus délicat pour les élèves de l'école maternelle. Ce ne sont pas les infractions à la règle qui font obstacle mais leurs compréhensions au sens de signification pour l'élève. Les règles ont pour fonction de définir les interactions motrices entre les différents joueurs, les rapports du joueur à l'espace et les rapports du joueur aux objets (Parlebas, 1999). Si certains élèves ne reconnaissent pas ces différentes dimensions données par les règles, ils ne pourront adhérer à l'infra-jeu et par là-même au contrat ludique proposé par l'enseignant à travers le jeu. Si ce point est particulièrement prégnant avec des élèves de l'école maternelle, Amade-Escot et Choquet, (2010, p. 234) évoquent les élèves « esquiveurs compétents » qui peuvent se déplacer sur un terrain de basket mais sans jamais toucher la balle. L'immersion dans le milieu didactique et les modifications apportées par l'enseignant à celui-ci ne garantissent pas les apprentissages des élèves.

Le rapport d'opposition implique pour les attaquants de ne pas perdre la possession de la balle et de la faire progresser vers la cible de l'adversaire, pour les défenseurs de défendre la cible et de récupérer le ballon. Dans le cas du hand-ball, comme pour de nombreux sports collectifs, les élèves alternent des rôles sociomoteurs en tant que joueur. Parlebas (1999) définit les rôles sociomoteurs comme « […] le statut mis en actes, c'est le statut dynamisé et qui prend corps. » (*Ibid*, p. 312). Le changement de rôles est lié à l'évolution du rapport de force entre les groupes en présence. Dans le cas du hand-ball les élèves peuvent avoir deux statuts, gardien et joueur de champ, avec la possibilité d'être successivement défenseur, porteur de balle ou non-porteur de balle. Pour connaître son rôle et les conduites motrices à réaliser, les élèves doivent comprendre ce qui se passe et décider d'actions à réaliser. Nous avons évoqué la sémiotricité, concept de Parlebas pour rendre compte de cette activité de lecture/compréhension de l'environnement humain, comme argument contre la limitation de Piaget (1968, 1984) de la fonction sémiotique aux seuls jeux symboliques. Les informations visuelles sur le jeu et leur

signification pour les joueurs sont essentielles dans ce type d'activités. L'adaptation au milieu humain en perpétuel changement entraîne une activité des joueurs sous contrainte temporelle. Les activités décisionnelles des joueurs doivent être réalisées à un moment précis T, à T+1, le contexte du jeu ayant évolué, la même action motrice devient moins pertinente voire inopportune.

Quels sont les apprentissages sollicités chez les élèves ?

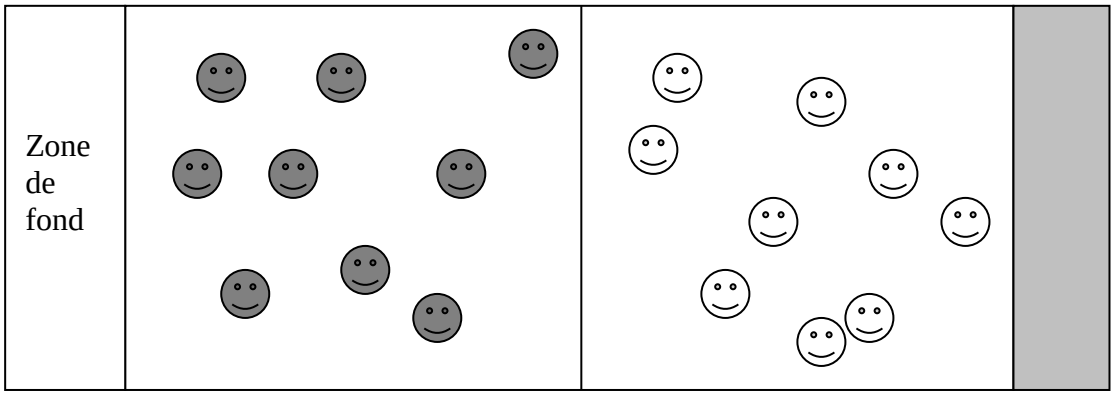
Gréhaigne (1989, 2003) proposent comme savoirs les règles d'action définies comme « les conditions à respecter et les éléments à prendre en compte pour que l'action soit efficace. » et les pouvoirs moteurs distinguant les habiletés perceptives et décisionnelles, des habiletés sensori-motrices dont font partie les actions motrices de communication (passe…) et de contre-communication (tir, interception…). Ces savoirs se construisent en interaction avec un milieu humain en perpétuel changement et les élèves doivent apprendre à « lire et comprendre » « des configurations de jeu » (Gréhaigne, 2003, p. 82) dans leur dynamique et adapter ces actions à ces contextes mouvants. Gréhaigne, Marle et Zeineb (2013) proposent la notion de configurations prototypiques qui sont élaborées par les joueurs parce que récurrentes et leur permettant de simplifier leurs analyses pour, à terme, gagner du temps. Elles se construisent sur la base des images opératives, fonctionnelles.

Nous avons développé les sports collectifs pour revenir au jeu collectif qui sera proposé aux élèves d'école maternelle pour mieux mettre en évidence l'adaptation didactique pour proposer des contenus d'enseignement/apprentissage adaptés à l'âge des élèves incluant les programmes, les possibilités motrices (actions de manipulation possibles sur le ballon), les intérêts, les conditions matérielles… A l'école maternelle, les enseignants développent des stratégies pour transformer ou pour créer des jeux didactiques (Dugas, 2004). On peut retenir deux adaptations dans des registres et pour des objectifs différents. La première est d'utiliser les jeux symboliques pour engager les élèves dans des jeux collectifs. Les joueurs sont des animaux « Loup y es-tu ? », les objets ont des caractéristiques fantasmées « Les balles brûlantes ». Ce même principe a amené des enseignants à créer une histoire à jouer (Devaux & Tarr, 2004 ; équipe EPS du Tarn, 2007). Les jeux symboliques « habillent » les tâches et ont une influence directe sur la motivation des élèves à jouer, processus d'identification des jeux de « faire semblant » qui facilitent les apprentissages visés. La deuxième est d'envisager l'adhésion à l'infra jeu, défini par Parlebas (1999, p. 179) « […] consistant en un accord préalable, implicite ou explicite, qui signifie l'adoption de règles communes permettant de participer ensemble à un jeu sportif, institutionnel ou non. ». Cette reconnaissance et cette compréhension des règles du jeu par tous les jeunes élèves constituent un premier

apprentissage indispensable, pas uniquement comme produit aboutissant à respecter les règles, mais surtout comme processus de la reconnaissance de la règle édictée de l'extérieur (enseignant) offrant un espace ludique commun. Cette reconnaissance de la nécessité de l'infra jeu pour les jeunes élèves entraîne un premier niveau de coopération. Elle diffère du processus de conventionnalisation (Musatti & Mayer, 1990) que nous avons évoqué pour les jeux symboliques puisque ceux-ci étaient des jeux spontanés des enfants. En effet, la règle n'est pas ajustée par les élèves mais imposée par l'adulte. Le dernier point qui découle directement du second est davantage un engagement personnel qu'un contrat didactique concernant les jeux collectifs à l'école maternelle. Il faudrait proposer aux élèves plus de jeux coopératifs ou avec une opposition fantasmée ou fictionnelle pour renforcer le « faire avec » avant d'engager les élèves dans le « faire contre ». La littérature professionnelle est moins diversifiée pour ces types de jeux plus coopératifs (Le jeu du volcan, 1999 ; Equipe EPS des Deux-Sèvres, 2007).

Notre passé de formateur dans le premier degré et un travail spécifique mené sur les types de coopérations dans les jeux collectifs à l'école maternelle nous a permis de choisir avec l'enseignant un jeu collectif nommé « la balle au fond ». Ce jeu est une évolution à partir du jeu des balles brûlantes (Piednoir & Helmot, 1995, p. 179) et du jeu des déménageurs (*Ibid*, 1995, p. 181).

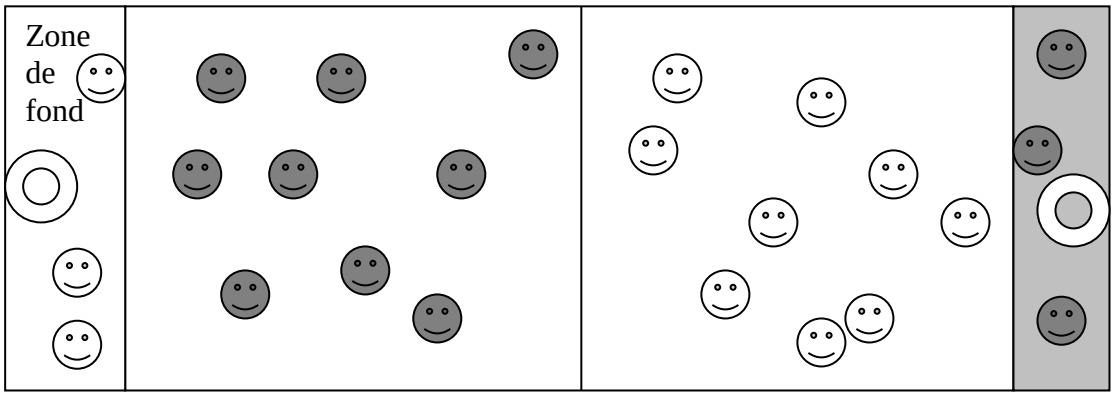
Schéma 1 : jeu de la balle au fond



Deux équipes s'opposent, séparées une ligne médiane. Le but du jeu est pour les deux équipes d'envoyer le plus grand nombre de balles dans les zones de fond. Les zones de fond sont limitées par le mur de la salle. Les balles qui restent dans la zone de fond ne peuvent pas être prises pas les adversaires. Celles qui roulent en dehors de la zone de fond deviennent jouables pour les adversaires. Les objets, ballons ou balles de mousse, doivent être lancés dans la zone de fond et y rester. Les adversaires ont le droit de contrer les balles lancées pour les récupérer. Le nombre de balles est le plus souvent supérieur au nombre de joueurs. Le jeu se

termine lorsque toutes les balles sont dans les zones de fond.

Schéma 2 : évolution du jeu de la balle au fond



Dans l'évolution du jeu, un nouveau rôle sera créé, les « ramasseurs ». Ils attrapent les balles envoyées par les lanceurs et doivent les placer dans des cerceaux. Concernant la transposition didactique du jeu de hand-ball aux élèves de l'école maternelle, nous avons retenu plusieurs critères :

- Que l'objet médiateur soit une balle ou un ballon avec des habiletés sensori-motrices de lancers (tir, passe, interception…). Cela exclut tous les jeux de poursuites qui présentent aussi des coopérations et des oppositions motrices.
- Des conduites motrices de coopération et d'opposition motrice.
- Une conservation de l'incertitude événementielle impliquant une lecture et une compréhension des actions individuelles des autres élèves (partenaires et adversaires) et de configurations émergeantes dans le jeu.
- Une diminution de la pression temporelle en séparant les deux équipes. Les actions défensives ne peuvent pas se porter directement sur le joueur mais se rapprochent de celles réalisées à distance comme pour le volley-ball.

En dehors de cette contrainte didactique, nous ne sommes pas intervenu dans la conception de la séquence qui est restée de la responsabilité de l'enseignant. L'introduction des ramasseurs comme l'instauration du rôle social d'arbitre sont des pratiques habituelles de l'enseignant pour ce jeu collectif.

9.4.2.2. Les sauts

Les activités de sauts en athlétisme peuvent se définir comme la projection de son corps

pour franchir un espace horizontal ou vertical. Nous avons constaté que la classification des programmes à partir des compétences identifie la notion de performance associée à celle de mesure pour l'école élémentaire et le collège. Cela correspond à la logique des activités athlétiques.

Pour la classe de cours moyen 2ème année, l'enseignante a choisi le saut en longueur en référence au programme « […] sauter loin.»[45] pour des raisons matérielles (une aire de course d'élan et une fosse étroites).

> Saut en longueur
> - Bondir avec une action des bras dans le sens du saut.
> - Coordonner course et impulsion en conservant la vitesse.
> - Réaliser trois bonds de même amplitude.
>
> Sauter loin après une course d'élan de 6 à 8 foulées et une impulsion sur un pied dans une zone d'appel.[46]

Pour la classe de 5ème, l'enseignant a choisi le multi bond (trois bonds) à partir de la compétence attendue de niveau 1 définie dans les programmes[47] et en conformité avec le projet pédagogique EPS du collège :

> « A partir d'un élan étalonné de 6 à 8 appuis, réaliser la meilleure performance possible sur 3 à 5 bonds enchaînés et équilibrés.
> Assumer dans un groupe restreint les rôles d'observateur. »

Les sauts athlétiques sont composés de « trois actions courir-impulser-franchir » (Giroud & Arnaud, 2005). L'enchaînement de la course d'élan et de l'impulsion demande une décentration visuelle de la planche avec un regard vers l'avant et le choix d'un pied d'appel pour les débutants. Les élèves sont souvent invités par les enseignants à étalonner leur course d'élan. Un autre point est souvent abordé, il concerne l'impulsion avec une composante suffisamment verticale pour franchir un espace plus grand en utilisant les bras pour accompagner cette élévation. Enfin le temps de suspension doit être actif avec un ramené pour se réceptionner. Le multi bond conserve les mêmes difficultés avec un élément supplémentaire qui consiste à réaliser des bonds de dimensions proches.

[45] Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008.
[46] Bulletin officiel n° 1 du 5 janvier 2012
[47] Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, p. 4.

Les difficultés sont de plusieurs ordres pour les élèves. Ils doivent construire les actions motrices course-impulsion-suspension pour mettre en relation la connaissance des résultats de leur saut avec les conséquences sensorielles pendant la réalisation du saut (Schmidt, 1982 cité par Famose, 1991a, p. 46). Les informations rétroactives sur la performance de nature extéroceptives doivent être transformées en informations rétroactives intéroceptives (Georges, 1983). Cette utilisation des informations kinesthésiques et proprioceptives demande aux élèves d'acquérir un contrôle perceptivo-moteur (Arnaud & Giroud, 2005). Cette difficulté est majeure dans ce type d'habiletés fermées. L'apprentissage des habiletés fermées demande la capacité à comparer les différents types d'informations parce que la reproduction n'est jamais stéréotypée et demande une certaine *variabilité de la pratique* (Schmidt, 1975 cité par Taktek, 2009, p. 181). Les travaux de Gouju (2001) pour la course de haies donnent un exemple de l'accès à ces ressentis kinesthésiques et proprioceptifs par la verbalisation des entretiens d'explicitation.

Pour la classe d'école maternelle, les contenus proposés aux élèves se réfèrent aussi à des habiletés fermées mais les situations ne conduisent pas uniquement à des performances mesurables.

> « Par la pratique d'activités physiques libres ou guidées dans des milieux variés, les enfants développent leurs capacités motrices dans des déplacements (courir, ramper, sauter, rouler, glisser, grimper, nager...), des équilibres, des manipulations (agiter, tirer, pousser) ou des projections et réceptions d'objets (lancer, recevoir). »(B.O, 2008, p. 15)

Nous sommes amené à détailler les contenus d'enseignement/apprentissage pour expliquer les choix réalisés de l'adaptation didactique en concertation avec l'enseignant compte-tenu de sa programmation annuelle. Nous présentons les quatre situations proposées aux élèves de la classe. Le schéma respecte l'organisation spatiale, matérielle et l'organisation sociale instaurées durant la séquence d'enseignement. C'est une organisation en quatre ateliers avec une rotation qui permet à chaque groupe d'élèves de pratiquer toutes les situations à chaque séance.

Les quatre ateliers sont pensés en termes de complémentarité des apprentissages autour du verbe d'action « sauter ». Pour l'école maternelle, à partir de la classe de moyenne section, la construction des contenus d'enseignement/apprentissage est organisée à partir des verbes d'action de deux façons différentes :

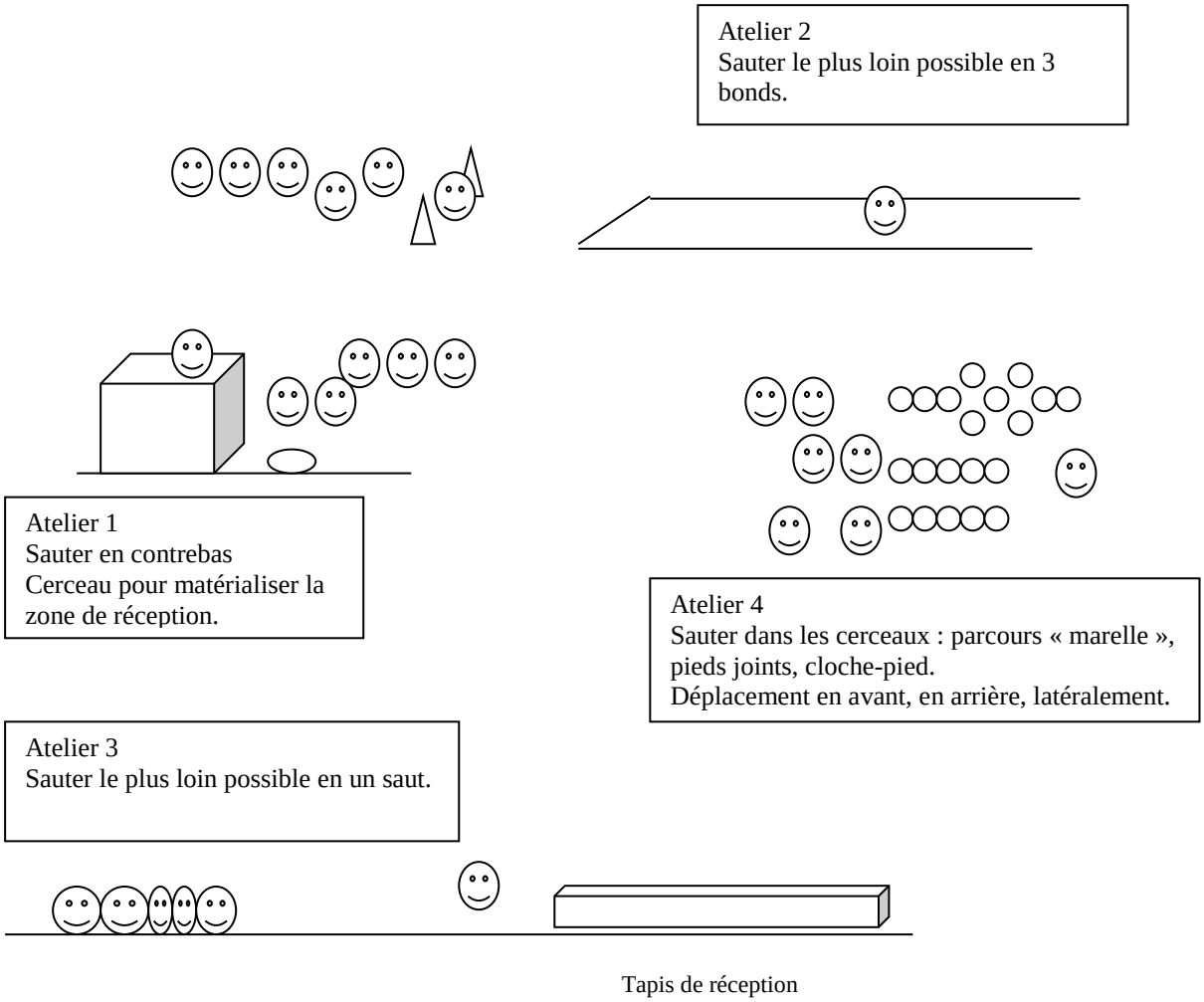
- Soit par un regroupement des verbes d'action au regard d'une activité physique comme

référent social. Dans le cas des activés athlétiques, cela demande de proposer des contenus des trois verbes d'action spécifiques de cette activité : courir, sauter, lancer. L'espace de la salle d'éducation physique de l'école ne permettait pas cette mise en œuvre.

- Soit pour un verbe d'action, « sauter » pour notre recherche, qui se décline dans les situations d'apprentissage en fonction des finalités des activités physiques sociales de référence.

C'est cette deuxième mise en œuvre que nous avons choisie avec l'enseignant de la classe pour la séquence d'enseignement/apprentissage.

Schéma 3 : les quatre ateliers se sauts de la classe de maternelle



L'atelier 1 : sauter en contrebas

Objectif : augmenter la durée de suspension pour réaliser des figures

La finalisation de ce type d'apprentissage est de réaliser des figures pendant le temps où l'élève est en suspension. Certains didacticiens des activités gymniques ont qualifié ces formes

d'activités par le verbe « voler » (Goirand, 1990 ; Robin, 2003) pour illustrer l'enjeu de l'action motrice. Plus le temps dans l'espace aérien est important, plus le pratiquant peut réaliser de figures complexes. C'est la production de formes qui constitue la finalité de ces actions (Cadopi & Bonnery, 1989 ; Cadopi, 1991).

Le dispositif matériel proposé va permettre aux élèves de s'engager dans ce type d'activité en supprimant une difficulté importante pour les élèves de cet âge : l'impulsion. En effet, dans les activités gymniques habituelles, c'est le pratiquant qui se propulse dans l'espace aérien. Compte-tenu des possibilités motrices des élèves, cette autopropulsion est difficile. La matérialisation au sol avec un cerceau a pour fonction d'inciter les élèves à avoir une réception équilibrée debout. Ce dispositif disparaîtra après la première phase d'apprentissage. La tâche prescrite aux élèves est évolutive. Certains élèves peuvent éprouver une appréhension dans les premières phases d'apprentissage. La hauteur, même si elle est modeste, représente un obstacle subjectif d'un risque perçu par les élèves.

Dans un second temps, les élèves vont pouvoir créer leur figure.

Les ateliers 2 et 3

Objectif : sauter le plus loin possible en un saut ou plusieurs bonds

Ces deux ateliers répondent à des formes de sauter que l'on retrouve dans les activités athlétiques. L'atelier 2 est un saut en longueur avec réception sur un tapis au lieu de se réceptionner dans une fosse de sable, mais la logique de la finalité reste identique aux activités sociales de référence. L'atelier 3 est la réalisation de foulées bondissantes pour aller le plus loin possible. Il constitue une adaptation didactique du triple-saut. Mais compte-tenu des possibilités de coordination motrice des élèves de cet âge, la réception de la dernière foulée est réalisée sur un appui ou à pieds joints.

Dans les deux cas, l'important est de franchir le plus grand espace et d'améliorer sa performance durant la séquence. Au cours de la séquence, nous proposerons avec l'enseignant un dispositif de marquage qui va permettre aux élèves d'identifier le résultat de leurs sauts successifs.

L'atelier 4

Objectif : différencier les formes de déplacements « sauter », coordonner des déplacements à cloche-pied et pieds joints, percevoir les variations de position du corps en fonction des déplacements.

Il s'agit d'enrichir les différentes formes de déplacements en sautant. Ce répertoire est mis en

jeu dans les trois autres ateliers. Ces situations d'apprentissage sont centrées sur les perceptions en relation avec les procédures proposées par l'enseignant. Cela permet aux élèves de constituer un répertoire moteur associé à un vocabulaire spécifique. Elles ne correspondent pas directement à une finalisation sociale comme pour les trois autres ateliers. Des évolutions seront réalisées au fil de la séquence pour complexifier (nombre de cerceaux, déplacement en arrière). Nous utilisons la trame de variance proposée par Garcia et Quévreux (1999) pour faire évoluer les contenus d'enseignement de cet atelier.

L'objectif de la séquence est de permettre aux élèves de différencier les finalités des activités de « sauter » à travers l'intention des conduites motrices des élèves.

La diversité des pratiques sociales de référence ou pratiques corporelles de référence sont variées en éducation physique et sportive. Nous avons choisi deux types d'activités très différentes pour notre recherche. La transposition didactique (Chevallard, 1985 cité par Tardy, 1993) est une réalité de toutes les séquences d'enseignement que nous observerons, mais nous avons particulièrement insisté sur celle qui concerne les élèves de l'école maternelle. La référence « culturelle » est présente mais prend des libertés avec la norme institutionnelle. Les deux types d'activités proposées aux élèves impliquent des immersions dans des milieux didactiques très différents avec une cohérence longitudinale en tenant compte de la nécessaire adaptation à l'âge des élèves.

9.5. Conclusion

Nous avons présenté le donné (Béguin & Clot, 2004) de l'enseignant qui correspond à l'environnement avec les différents aspects que nous avons évoqués. Si nous reprenons les distinctions faites par Clot (2000, 2005), il existe un écart entre le prescrit et le réel. Mais Clot (2005) ne souhaite pas opposer ces deux aspects qui se déclinent en prescription et activité réelle avec la tâche d'un côté et de l'autre l'activité : « La tâche relève de la prescription, elle est ce qui doit être fait. A l'opposé, l'activité est ce qui se fait (Leplat, Hoc, 1983). » (Clot, 2000, p. 13). La tâche en cela est donnée (Béguin & Clot, 2004) et représente une part objective qui est là. Schütz (2010) utilise la formule de « contraintes objectives » (cité par De Fornel & Quéré, 1999, p. 11).

> « Ce qui est donné comme ne faisant pas de question doit, dans une première approximation, être désigné comme ce que nous prenons pour allant de soi du fait de son caractère familier ; il s'agit de la forme de compréhension du monde, et de nous-mêmes,

> que nous adoptons dans l'attitude naturelle. Mais il appartient à la nature de ce que nous acceptons en tant que donné sans que cela fasse question, qu'il puisse à tout moment être mis en question, de la même façon que ce que nous avons pris pour allant de soi peut, à tout moment se révéler inintelligible (*unverständlich*). […] Ce qui avait été accepté en tant que donné comme ne faisant pas question devient alors un problème théorique, pratique ou émotionnel, qui doit être formulé, analysé, et résolu. » (Schütz, 2010, p. 114)

Clot (2000), Clot et Faïta, (2004 ; 2005) s'intéressent au genre professionnel, c'est-à-dire au processus de réorganisation du travail par les collectifs de professionnels. A partir de ces recherches sur ce « *répondant* professionnel » (Clot, 2004, p. 189), Béguin et Clot (2004) évoquent le pendant du donné, le créé. C'est l'activité qui est située entre le donné et le créé. D'ailleurs sans activité des élèves dans les espaces prévus et aménagés par les enseignants, ceux-ci ont-ils une signification ?

Le contrat didactique (Brousseau, 1988 ; Sarrazy, 1995) implique ce donné construit par l'enseignant, l'arena au sens de Lave (1988).

Le déploiement de l'activité des élèves correspond au créé. Il modifie l'arena en setting (Lave, 1989). La liberté des élèves est contrainte par l'environnement conçu par l'enseignant comme adidactique. Toutefois les élèves n'acceptent pas nécessairement d'assumer en « première personne » (Amade-Escot, 2005, p. 96) le rapport à ce milieu et peuvent refuser partiellement ou totalement la dévolution. Amade-Escot (2005) énumère certains contournements réalisés par les élèves pour résister au donné, élément du contrat didactique du côté de l'enseignant.

Après avoir abordé l'environnement des séances d'éducation physique et sportive, il est nécessaire d'aborder l'activité des élèves. La deuxième partie va inverser notre regard, qui s'est porté sur l'environnement et ses différentes composantes matérielles et sociales, pour se déplacer sur « l'activité médiatisée » (Rabardel, 2005). L'auteur précise que celle-ci est toujours médiatisée par le contexte.

En cela existe-t-il une activité qui ne soit pas située ?

Chapitre 10 : l'activité des élèves : le créé des élèves

Introduction

Le créé des élèves renvoie à l'activité déployée pendant une séance d'éducation physique et sportive. Nous la concevons dans un sens générique. Elle intègre à la fois les temps d'apprentissage moteurs mais aussi les autres temps de regroupement et d'attentes plus ou moins formels pour reprendre les différences faites par Piéron (1993). Béguin et Clot (2004) placent l'activité entre le donné du milieu et le créé des personnes engagées dans la réalisation. Clot et Faïta (2000) utilisent l'image de Bruner de la scène de théâtre où il se joue déjà une pièce qui détermine en partie le rôle du nouvel acteur. Ce créé des acteurs engagés dans la tâche prescrite est à mettre en correspondance avec l'arena proposé par Lave (1989). Le milieu est recomposé par la personne-agissante (person-acting) par sa propre activité, le setting. Mottier Lopez (2007, p. 153) parle à propos du setting (Lave, 1989) de « […] dimensions transformées des situations » qui correspond à « […] des dimensions focalisées et *transformées* par l'activité interprétative de l'individu (*setting*). » (*Ibid*, p. 154).

Béguin et Clot (2004) reprochent aux tenants de l'action située d'avoir « […] tendance à séquestrer l'action dans la situation où elle se déroule, à y chercher le contrôle de l'action, tant dans ses contenus que dans sa réalisation, […]. » Pourtant Lave (1989) et Wenger (2008) envisagent la question de la continuité et du transfert de l'activité. Ils argumentent que la continuité d'une activité est une construction entre l'ordre constitué et l'expérience éprouvée. L'activité révèle toujours une partie de création et d'improvisation et une partie de reproduction. C'est la proposition de Wenger (2008) avec la notion d'interaction entre participation et réification. Cette approche semble compatible avec la conception de Béguin et Clot (2004) qui postulent que la répétition n'est jamais une répétition au sens strict du terme.

Goffman (cité par Bonicco, 2008) propose une même perspective avec son modèle théâtral. Le cadre de la situation reconnu par les personnes permet d'engager une activité mais cette dernière n'est jamais une reproduction à l'identique. C'est le double sens du mot interprétation, le jeu d'acteur et la modalisation ou la fabrication de la situation (Goffman, 1991).

L'activité des élèves est toujours interprétation des situations - en situation - dans un contexte interactif.

Dans la partie précédente, nous n'avons pas évoqué l'environnement dans sa composante humaine. Nous souhaitons envisager l'activité collective et l'activité individuelle

dans leur interrelation. En effet, et pour reprendre les propositions de Bruner (2008), « ce qui se passe pendant les séances d'éducation physique et sportive » sera envisagé comme l'émergence d'une intersubjectivité comme source d'une enculturation à travers la construction de représentations communes. Le créé est pluriel puisqu'il concerne tous les élèves d'une classe engagée dans des activités diverses et variées lors d'une séance. L'environnement est un univers de « face à face » (Goffman, 1991), de « consociés » (Schütz, 2010). Gearing (1984), Bruner (2008) posent la question des échanges, des transactions et des négociations entre les personnes. Comment à travers leur activité individuelle et collective les élèves élaborent-ils une culture commune ?

Notre démarche s'apparente à celle de Mottiez Lopez (2007) qui étudie la constitution d'une *microculture de classe* (p. 154)[48] d'une *norme sociomathématique* en analysant les échanges verbaux des élèves pour comprendre les articulations entre les activités individuelles et collectives. Bachmann et Grossen, (2007, p. 136) envisagent que la construction du *sens*[49] d'une situation est une activité conjointe des élèves.

Le choix des activités physiques support de la recherche constitue un élément important dans cette perspective d'articulation des activités individuelles et collectives des élèves. Les jeux et sports collectifs impliquent une activité collective concertée et organisée autour de la réalisation de tâche à plusieurs. La finalité de la production est collective. Les activités de sauts restent toujours des réalisations individuelles.

Nous avons envisagé l'environnement sous l'angle des apprentissages plus sociaux demandés par les enseignants pendant les séances d'éducation physique. Les pratiques sociales seront envisagées au regard des approches goffmaniennes et ethnométhodologiques mettant l'accent sur le sens partagé des cadres d'expérience et de leur modalisation ou fabrication (Goffman, 1991). Nous évoquerons les activités de la vie collective qui sont présentes pendant les séances d'éducation physique et sportive en réfléchissant aux tensions existantes entre régularité et contingence. Cette contingence est double comme l'a proposé Parsons (1952) (cité par Widmer, 1992, p. 20). Elle intègre l'incertitude des faits et des évènements dans « le monde de la vie quotidienne » (Schütz, 2008, p. 105) et inclut la praticabilité des règles (Coulon, 1993).

> « Une interaction est simultanément structurée et imprévisible en ce qu'elle implique une relation entre deux ou plusieurs personnes dont nul ne connaît à l'avance les épisodes.

[48] En italique dans le texte
[49] En italique dans le texte

> Indéterminée dans son mouvement, elle s'établit néanmoins sur un canevas d'attentes mutuelles. » (Lebreton, 2004, p. 52)

Une autre perspective sociale de l'activité des élèves prendra en compte le fait qu'un élève est « […] un être socialement incarné qui a différents *rôles sociaux et identités*, et qui engagé dans une situation donnée, oriente ces actions en fonction de celles des autres, ou de ce qu'il suppose être les attentes des autres. » (Bachmann & Grossen, 2007, p.136). Les deux chercheuses expliquent que ces processus identitaires de présentation de soi ne peuvent pas être dissociés de l'activité cognitive et *« motrice »* (ajouter par nous au regard de notre thématique de recherche). Cela signifie que pour des élèves, apprendre dans une classe ou dans une autre, renvoie à des contextes sociaux particuliers qui peuvent avoir une influence sur les apprentissages. Plusieurs auteurs (Monteil, 1993 ; Bandura, 2003 ; Laveault, 2007 ; Bruner, 2008) évoquent des phénomènes de comparaison entre les élèves et ses effets sur la motivation pour les apprentissages.

Nous nous poserons la question de l'élaboration d'une culture commune (Bruner, 2008) construite autour de « représentations communes » et collectives (Bruner, 2008 ; Sallaberry, 2005) au regard de ces activités physiques aussi différentes.

Enfin nous consacrerons une partie spécifique à l'observation/imitation considérée comme une activité à part entière.

Notre démarche de recherche tente de saisir l'activité dans son « eccéité » (Watson, 2001) c'est-à-dire *in vivo* de « l'ici et maintenant » et son évolution au fil des séquences d'enseignement. Sur le plan méthodologique, nous observerons l'activité collective de la classe et de l'enseignant et parallèlement l'activité individuelle de quelques élèves à chaque séance. Il s'agit de pouvoir observer de l'extérieur cette activité de la classe pour en comprendre les mécanismes de constructions mutuelles. Mais ce collectivisme méthodologique (Theureau, 2006) n'est pas suffisant, même si dans notre travail il constitue un fondement de notre recherche. Il est nécessaire d'accéder à l'expérience vécue et ressentie de l'acteur mais aussi au sens qu'il donne à celle-ci (Lebreton, 2004). En faisant référence aux travaux de Vermersch (2004), nous nous proposons d'observer deux faces de l'activité, l'une publique qui correspond aux comportements observables et visibles (en troisième personne, Depraz, 2012, p. 85) et l'autre privée parce que non-observable (en première personne). Le courant phénoménologique étudie l'expérience subjective des personnes (Vermersch, 1998) avec des techniques qui ont pour vocation de faire revivre l'activité au niveau de la conscience préréflexive. Cahour et Licoppe (2010) pointent l'intérêt de confronter une personne aux traces de son activité.

> « Le sens des activités qui émerge de ces situations et la subjectivité qui s'y exprime, de manière plus ou moins précise et consensuelle, intéresse les participants comme le chercheur qui exploite cette parole en mouvement […]. » (*Ibid*, p. 251)

Ce point méthodologique était nécessaire pour définir les deux faces de l'activité des élèves, (i) activité visible par tous les membres du groupe classe, sous la forme de comportements, (ii) activité visible et non-visible ou expérience vécue du point de vue de l'acteur.

Schütz (2008) nous invite à adopter *le postulat de l'interprétation subjective*[50] comme une nécessité méthodologique pour les sciences sociales.

> « Une telle analyse renvoie nécessairement au point de vue subjectif, à savoir l'interprétation de l'action et de ses contextes du point de vue de l'acteur. Puisque ce postulat de l'interprétation subjective est, comme nous l'avons vu, un principe général de la construction de types d'actions en cours dans l'expérience courante, toute science sociale aspirant à saisir la « réalité sociale » doit aussi adopter ce principe. » (*Ibid*, p. 42)

10.1. Activité et apprentissage

Nous nous proposons de présenter les caractéristiques de l'activité telle que nous chercherons à l'observer lors de notre travail empirique.

10.1.1. Productive et constructive

Nous reprenons la distinction proposée par Rabardel (2005) entre activités productives et activités constructives. « L'activité médiatisée » est une activité productive par la réalisation des tâches proposées par l'enseignant. Cette composante de l'activité est une priorité dans le domaine des apprentissages moteurs. « L'agir », *la praxis* est centrale et essentielle. Son autre composante est l'activité constructive. En effet, l'activité productive implique « […] des activités d'élaboration de ressources internes et externes (instruments, compétences, conceptualisation, systèmes de valeurs…) […] ». L'activité constructive est à mettre en perspective avec le développement des personnes engagées dans les activités d'apprentissage.

[50] En italique dans le texte.

L'empan temporel de ces deux types d'activités indissociables (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) est différent. Rabartel (2005) resitue ces deux activités dans leur horizon temporel; (i) l'activité productive dans le très court et moyen termes ; (ii) l'activité constructive à moyen et long termes.

Les activités des élèves durant les séances d'éducation physique et sportive doivent être situées dans leur contexte culturel de transmission de savoirs à l'intérieur d'un cadre institutionnel.

> « Mais l'apprentissage est une chose tellement importante chez les humains qu'ils ont inventé des institutions dédiées à son développement : des écoles, si on veut bien prendre le terme dans son sens le plus large, c'est-à-dire toute institution dont l'objectif est de favoriser l'activité constructive dans un domaine donné (1). Car alors les relations entre activité productive et activité constructive s'inversent : le but de l'action devient l'activité constructive, ce qui ne veut pas dire que l'activité productive disparaît. On continue à apprendre en agissant en étant confronté à des situations qui vont engendrer une action en retour. (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006, p. 156)

L'activité constructive devrait être la priorité des enseignants. Pourtant en s'appuyant sur les analyses de Durand (1996) qui montrent que la préoccupation première des enseignants est la mise au travail des élèves en préservant la discipline dans la classe, Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) expliquent le paradoxe de l'activité d'apprentissage dans le contexte scolaire. Les enseignants conçoivent les tâches pour faire apprendre les élèves ; l'activité productive des élèves. L'activité d'apprentissage, dans un sens restreint, est l'activité constructive. Elle ne peut être qu'inférer par les enseignants à partir de l'activité productive. Les auteurs parlent de paradoxe parce que les ajustements des enseignants pour agir sur l'activité constructive ne peuvent se réaliser que par l'intermédiaire de l'activité productive des élèves. La récurrence de productions dans des contextes similaires permettra de confirmer les acquis et conclure, provisoirement l'apprentissage.

En reprenant la distinction proposée par Rabardel (2005), la didactique professionnelle se centre sur l'observation de l'activité productive parce que le « je peux » est avant le « je sais. » (*Ibid*, 2005, p. 253).

> « C'est un sujet qui dit « je peux » avant de dire « je sais ». Non qu'il soit ignorant, se voudrait ou devrait l'être mais parce que pour le sujet du « je peux » la connaissance est gouvernée par l'action à laquelle elle est subordonnée alors que pour le sujet du « je

> sais » les relations de subordination dialectique entre connaissance et intervention dans le monde sont inversées. » (*Ibid*, p. 253)

Les recherches du courant de la didactique professionnelle centrent leurs observations « […] sur l'apprentissage d'activité en situation.» (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 156). La volonté est de se centrer davantage sur les pouvoir d'agir et non sur l'acquisition des savoirs. Cela signifie que le savoir est subordonné à l'activité, le sujet connaissant à celui qui est capable.

Les activités d'apprentissage déployées par les élèves pendant les séances d'EPS se situent dans ce paradigme. L'activité productive est nécessaire pour apprendre puisque les savoirs dans le domaine des apprentissages moteurs sont des apprentissages de type procéduraux. En effet, même les contenus cognitifs de ceux-ci ont toujours une finalité productive qui confirme la maîtrise de ces savoirs. D'ailleurs Parlebas (1999, p. 77-78) préfère utiliser l'expression savoir-agir pour exprimer les savoirs acquis dans le domaine des apprentissages moteurs. La réalisation motrice est première avant toute conceptualisation. Les savoirs déclaratifs peuvent être utiles pour progresser dans certaines activités mais absolument pas indispensables. La spécificité des apprentissages en éducation physique et sportive est qu'ils doivent être productions motrices pour être reconnu comme acquis. En cela ce sont des savoirs en situation. Il ne suffit pas qu'un élève dise à l'enseignant « Je sais qu'en contre attaque, je dois envoyer le ballon le plus vite possible si j'ai un partenaire démarqué dans le camp adverse.», il doit être à même de l'effectuer dans une situation avec des partenaires et des adversaires. Le savoir en éducation physique et sportive est un savoir en action. Le savoir n'est pas qu'une connaissance déclarative mais surtout une connaissance procédurale (Georges, 1983).

10.1.2. Visible et invisible

Ces conceptions de l'activité sont à mettre en relation avec celles de Schütz (2008). Schütz (2008, p. 108) distingue différents types d'activités.

- Les « *conduites*[51] » qui sont des activités automatiques de la vie intérieure ou extérieure. La conduite implicite est le « *simple penser* », la conduite explicite « *le simple faire* » (*Ibid*, p. 108).
- Les « *action* (s)» (*Ibid*, p. 108) sont intentionnelles avec un projet pré-conçu qu'elles soient

[51] Les mots sont en italique dans le texte original.

implicites ou explicites. Implicites, ce sont des activités mentales. Explicites, elles se traduisent par des mouvements corporels et Schütz les appelle « *travail* » (*Ibid*, p. 109).

L'auteur complète sa catégorisation en insistant sur l'importance du caractère visible des actions dans le monde extérieur.

> « Quand aux actions dites explicites, c'est-à-dire les actions qui s'engrènent dans le monde extérieur par des mouvements corporels, la distinction entre actions avec ou sans intention de réalisation n'est pas nécessaire. » (*Ibid,* p. 109). Pourquoi ?

Elles modifient le monde environnant. Les actes de chacun entraînent des réactions des semblables et prennent en compte les autres. La présence, la parole des autres instaurent un « Nous ». Les actes explicites sont irrévocables parce qu'ils ont modifié l'environnement tandis que les activités de pensée ne sont pas visibles et donc ne changent pas le monde pour les autres.

Bandura (1980, 2003) propose un cadre d'analyse plus formalisé mais proche de celui de Schütz. La causalité triadique met en interrelation C, les comportements, E l'environnement et P, les facteurs personnels internes (sous la forme d'événements cognitifs, émotionnels ou biologiques). Le concept d'agentivité pointe la capacité d'autorégulation des personnes, mais elle prend en compte les influences de l'environnement incluant les comportements des autres personnes par l'intermédiaire des expériences vicariantes. Les productions motrices et sociales des élèves modifient l'environnement. Nous mettons l'accent sur cette visibilité parce que les activités des « consociés » (Schütz, 2008) sont une réalité particulière des séances d'EPS. Cet aspect de la visibilité n'est pas évoquée de façon spécifique par les tenants de l'apprentissage situé et des communautés de pratique (Lave, 1989 ; Lave & Wenger, 2011 ; Wenger, 2008).

D'un point de vue des apprentissages moteurs, cette approche de l'activité des élèves comme visible et invisible est envisagée par Parlebas (1999) dans sa conception des conduites motrices.

> « La conduite motrice n'est en effet réductible ni à une séquence de manifestations observables, ni à une pure conscience détachés des faits. Elle répond à la totalité de la personne agissante, à la synthèse unitaire de l'action signifiante ou, si l'on préfère, de la signification agie. Cette double perspective conjuguant le point de vue de l'observation extérieure (le comportement observable) et le point de vue de la signi-fication intérieure (le vécu corporel : perception, image mentale, anticipation, émotion…) permet à la notion

de conduite motrice de jouer un rôle focal en éducation physique. » (Parlebas, 1999, p. 75).

Cette complémentarité permet d'inscrire toutes les actions motrices dans la production, observable mais aussi dans sa signification pour le sujet. Parlebas met en parallèle cette notion de conduite motrice avec celle d'action motrice. Si la première a une dimension subjective liée au sujet agissant, la seconde est la part objective de l'activité motrice des personnes. Elle renvoie aux contraintes des situations dans lesquelles le sujet conduit son activité. Il ne les oppose pas mais envisage un double point de vue, l'un plus symbolique touchant à la signification attribuée par le sujet à l'activité motrice, l'autre plus modélisable parce que contrainte par le dispositif (règles ou règlement des pratiques physiques et sportives, organisation matérielle du dispositif pédagogique).

A propos des contacts avec autrui, en face à face ou en simple coprésence, Goffman (1987, cité par Ogien, 1999, p. 90) exprime les obligations sociales de rendre nos comportements compréhensibles et pertinents des autres compte tenu des événements. Les actes doivent prendre en compte « […] l'esprit d'autrui, c'est-à-dire sa capacité à lire dans nos mots et nos gestes les signes de nos sentiments, de nos pensées et de nos intentions. » Là, encore sur le plan des activités plus sociales, l'auteur montre l'importance des comportements vus et compris par les autres parce qu'ils sont une des sources des interactions à venir.

10.1.3. Intentionnelle « et » incidente

Pastré, Mayen et Vergnaud, (2006) distinguent les apprentissages incidents définis comme « […] l'apprentissage sur le tas, ou par immersion, le sujet apprend du simple fait qu'il agit. » (*Ibid*, p. 155), des apprentissages intentionnels. Ils opposent le monde de l'école et celui du travail. Le premier se focalise sur l'activité constructive, l'autre sur l'activité productive.

La première partie consacrée au donné de l'enseignant a mis en évidence que l'environnement didactique et pédagogique était conçu, en partie, comme adidactique puisque certains aménagements matériels étaient élaborés par les enseignants pour favoriser des apprentissages moteurs par auto-adaptation. En cela, une partie de l'activité des élèves en éducation physique et sportive s'apparente à cet « apprentissage sur le tas, ou par immersion » caractérisant l'apprentissage incident. Les buts des tâches et leur organisation peuvent être identifiés par les élèves mais les procédures peuvent être exclues de la moindre prise de conscience (Claparède, 2003; Piaget, 1974a). Dans le domaine de l'EPS, la finalité productrice

accapare les élèves et leur enseignant et met au second plan « Le comment, j'ai fait ? ».

L'activité des élèves à l'école est à situer dans le contexte institutionnel. C'est le sens du cercle « institution » que place Houssaye (1993) autour de son célèbre triangle pédagogique savoir – professeur – élèves. Sarrazy (1995, 2002) explicite davantage les arrière-plans que représente le contexte scolaire. Le contrat didactique dans une perspective anthropologique devient un *contrat institutionnel* [52] où « […] : l'enseignant ayant le devoir d'enseigner, l'élève « d'être enseigné » ». Le cadre de l'éducation formelle impose aux élèves d'apprendre. Cet arrière-plan est sacralisé par le processus d'évaluation demandé aux enseignants. L'évaluation sommative contribue à certifier et à rendre compte à l'institution des apprentissages des élèves tout au long de leur parcours scolaire. L'obtention du diplôme n'est que la forme ponctuelle et instituée de ce processus qui se déroule au quotidien dans les classes. La mise en place du Socle Commun de Connaissances et de Compétences (palier 1, palier 2, palier 3) avec une version communicable aux familles illustre cette contrainte symbolique du lieu école dédié aux apprentissages. Cela se manifeste dans la classe lors de situations d'évaluation en badminton (Saury & *al*, 2006) où une situation d'opposition est transformée en activité coopérative afin de répondre de façon satisfaisante aux attentes normatives des enseignants et ainsi obtenir une récompense mutuelle à travers des stratégies de « DONNANT DONNANT » (Axelrod, 2006).

Les pratiques d'ostentation et de masquage de l'enseignant et des élèves observées par Vors et Gal-Petitfaux (2009) traduisent ce contrat institutionnel implicite, contrainte d'apprendre durant ces temps scolaires. Peut-on parler d'apprentissage intentionnel lorsque l'objectif d'un élève est d'éviter d'apprendre ? Cela fait écho à la notion de dévolution et au pouvoir de celui qui apprend de ne pas apprendre.

> « C'est lui qui décide d'apprendre l'histoire, les mathématiques, la géographie comme c'est lui seul qui décide d'apprendre à nager ou n'importe quelle autre activité que je lui propose. » (Meirieu, 2001, p. 140).

Les élèves sont impliqués dans une finalité « à toutes fins pratiques » (Garfinkel, 2009) de leur point de vue. La rationalité des élèves dans le quotidien de la classe (Schütz, 2008 ; Garfinkel, 2009) peut différer des attentes de l'enseignant. Il nous semble que la subjectivité des élèves peut entraîner des intentionnalités plurielles dans les mêmes situations d'apprentissage. La subjectivité des élèves dans leur plus ou moins grand engagement dans les apprentissages proposés par l'enseignant appelle à une certaine prudence sur l'usage des

[52] En italique dans le texte

notions d'apprentissage intentionnel ou incident.

10.1.4. Planifiée ou réactive

Le courant de la psychologie cognitive s'est focalisé sur l'activité planifiée envisagée comme des séquences de comportements définies au préalable par le sujet avant de les effectuer.

Pour les apprentissages moteurs, nous avons évoqué les restrictions envisagées par Parlebas (1999), Famose et Bertsch, (2002), Fleurance (2009) concernant des activités qui nécessitent un traitement de l'information comme les sports collectifs et les sports de raquette. Les approches cognitivistes proposent un modèle sériel de traitement de l'information entraînant des temps d'analyses trop longs pour rendre compte de l'enchaînement de passes ou de l'anticipation dans des situations de jeu. Les théories écologiques avec les apports de Gibson (1986) proposent un traitement des informations visuelles de façon continue sans recours à un niveau conscient. En sports collectifs, le temps est une composante essentielle de l'activité des joueurs autour de deux aspects du temps (Fleurance, 2009), (i) la continuité du temps qui demande d'agir et réfléchir simultanément, (ii) le « timing » qui implique la synchronisation entre opportunité et réalisation d'une action de jeu, comme une passe par exemple. Ces constats mettent en évidence que le modèle computationnel et son « goulot d'étranglement représentatif » (*Ibid*, 2009) a ses limites. Le joueur, en situation réelle et évolutive, « bricole » avec ses routines et s'organise pour faire face aux problèmes rencontrés pour mener à terme son action. Fleurance (2009), dans le domaine sportif, se refuse d'opposer les approches cognitives et écologiques, situées mais les conçoit comme complémentaires pour une meilleure compréhension de l'activité de performance sportive.

C'est de façon caricaturale que les activités planifiées ou réactives sont présentées comme des conceptions alternatives en termes de comportement (Laville, 2000). L'ensemble des activités est un continuum entre routines et délibérations. « […] : *pour autoriser un comportement réactif, une activité ne doit nécessiter aucune recherche de la part de l'agent.* » (*Ibid*, p.1319). Ces comportements réactifs sont nécessaires à cause des incertitudes associées au milieu physique ou au comportement d'autrui (Parlebas, 1999). Nous limiterons notre analyse au second cas pour les jeux et les sports collectifs, support de notre recherche. Dans ce contexte continuellement changeant, il semble difficile d'établir des actions planifiées de façon irrévocable. Parlebas (1999) a remarquablement mis en évidence cette incertitude de l'activité des joueurs engagées dans la co-action. Nous développerons ce point dans la partie suivante

consacrée à l'activité « Individuelle et collective ».

Les séances d'EPS sont aussi l'occasion pour les élèves de construire des scripts (Nelson, 1981), des scripts sociaux (Shantz, 1983) ou des formats (Bruner, 1991). Les rituels (Goffman, 1974) se construisent et sont avant tout des processus avant d'être des produits définitifs et fixés. L'ordre de l'interaction à travers les cadres d'expérience subit des transformations des acteurs engagés dans cette co-action, Goffman les nomme « modalisation ou transformation ». Garfinkel (2009) envisage « l'activité routinière » de façon similaire. Elle n'est jamais donnée à l'avance, n'est jamais la reproduction d'un modèle formalisé de façon définitive. Tout se ressemble mais rien n'est identique. L'activité des élèves peut être en partie planifiée par les effets de répétition des séances en fonction des organisations matérielles et sociales imposées par l'enseignant mais il reste toujours des circonstances singulières qui vont modifier l'activité collective et les activités individuelles. D'ailleurs « être membre » pour Garfinkel (2009), c'est être à même d'ajuster ses comportements aux circonstances et à leurs contingences au cours des activités : « La clause *et cetera* fournit la certitude que des conditions non connues sont à la disposition de tous, […] à la lumière des circonstances pratiques présentes » (Garfinkel, 2009, p. 145). Mais, malgré ou à cause de la clause *et cetera*, les activités dans la contingence peuvent manifester un caractère standardisé, typique, reproductible qui transcende leurs auteurs. Les deux chercheurs américains s'accordent sur cette tension entre rigidité/reproduction, souplesse/modification de l'activité sociale de la vie quotidienne.

En revanche, les activités de sauts répondent davantage aux caractéristiques d'une activité planifiée. Ainsi l'athlète peut pré-programmer son action motrice et dérouler la séquence motrice parfaitement automatisée. La régulation du geste est réalisée par des informations proprioceptives (Parlebas, 1999). Dans ce cas, l'anticipation motrice peut être réalisée sous la forme de stéréotype moteur. Si la régulation proprioceptive est reconnue et se révèle indispensable pour progresser, les propositions de Schmidt (1975) autour de la notion de schéma réfutent le stéréotype pour envisager une certaine *variabilité de la pratique* (Schmidt, 1975 cité par Taktek, 2009, p. 181) à partir des règles de paramétrisation.

> − Les paramètres du mouvement : dès que le mouvement a été accompli, le sujet garde en mémoire les paramètres qui ont été utilisés pour spécifier le programme.
> − Les résultats du mouvement : qu'est-il arrivé dans l'environnement ? La balle est-elle entrée dans le panier ? Ai-je frappé la balle avec ma raquette ? Quelle est la distance de ma frappe ?

> −Les conséquences sensorielles : qu'ai-je ressenti, perçu, entendu, etc. pendant la réalisation du mouvement ?
> −Les conditions initiales : celles-ci se réfèrent aux caractéristiques de la tâche, comme le poids et la forme des objets à mouvoir, à l'état du corps du pratiquant avant la réalisation du mouvement, etc. (Famose, 1991a, p. 46)

L'illustration des règles de paramétrisation proposée par Famose (1991a) appelle deux remarques, (i) il existe une certaine marge à toute planification, (ii) les mouvements considérés concernent des actions motrices qui se déroulent dans des contextes d'incertitude. L'auteur fait référence au shoot en basket et à une frappe dans un sport de raquette. Même si les actions de sauter subissent des variations, dans un contexte « […] où les conditions sont soigneusement « arrêtées » » (Parlebas, 1999, p. 166), l'apprentissage de ce type d'habiletés motrices implique la recherche d'automatismes dans des situations standardisées.

Laville (2000) identifie deux conceptions du plan. Le *plan comme programme* (*Ibid*, p. 1320) qui se déroule en deux phases, la phase de construction et la phase d'exécution. Dans ce cas, aucune place n'est faite au comportement réactif. Le plan est une ressource reprenant les propositions de Suchman (1990). Le plan est un cadre (Bratman, 1988, cité par Laville, p. 1321) il est vague, il inclut la définition du but à atteindre mais peut laisser les agents l'ajuster dans le cours de l'activité. C'est la conception de Suchman (1990) avec son exemple de la descente en kayak qui correspond à toutes les activités physiques et sportives où il existe une incertitude du milieu physique ou humain (Parlebas, 1999). Dans ce cas, l'activité planifiée et l'activité réactive sont complémentaires. Le plan restreint les possibles et la réactivité permet à l'agent de réagir aux contingences. Le plan comme ressource peut aussi être communication. Ce sont les échanges et les interprétations des utilisateurs de la photocopieuse présentés par Suchman (1990). Les instructions de la machine donnent lieu à des discussions entre les deux personnes cherchant à comprendre les messages s'affichant sur la machine. Ce travail d'interprétation met en évidence la subjectivité des sujets face à des plans que les informations soient communiquées par un écran ou par un enseignant. Enfin, le plan peut être une ressource après l'action (*Ibid*, 1990). Cette proposition scelle définitivement la complémentarité entre activité planifiée et activité réactive. En effet, cette conception de Schuman définit un plan, vague, certes, mais bien présent avant l'engagement d'une activité.

Cette double approche de l'activité planifiée et réactive nous semble intéressante du point de vue des apprentissages moteurs comme des apprentissages sociaux pour les séances

d'EPS. Nous avons évoqué des approches individuelles et collectives de l'activité des élèves, nous allons maintenant les développer.

10.1.5. Individuelle et collective

- Le choix des deux activités physiques et sportives de cette recherche

Les activités de saut[53] sont des activités individuelles. Parlebas (1999) parle de situation psychomotrice pour définir une absence d'interaction motrice essentielle entre les pratiquants. En effet, les productions motrices des élèves se font en solitaire sans intervention des autres dans l'action. C'est en ce sens que le saut peut être planifié parce que l'activité se déroule dans un environnement stable sans changement à la différence des activités de « pleine nature ». Toutefois, elle peut se dérouler dans le cadre d'une co-motricité. Les pratiquants réalisent leur activité côte à côté sans interaction motrice directe. C'est le cas par exemple d'un concours de saut ou d'une course de vitesse. Dans le cadre de notre recherche, les activités de saut s'organisent sous la forme d'une comotricité que Parlebas (1999, p. 68) qualifie de comotricité par alternance. Elle est donc caractérisée par une indépendance instrumentale parce que l'inter-motricité est absente mais il existe une dépendance émotive (Parlebas, p. 67). Il différencie aussi la co-motricité de la co-présence. Un des objets de notre recherche sera de tenter de révéler ces « interactions motrices inessentielles ». Pour reprendre le critère de Parlebas, ce seront toutes les activités où des dispositifs pédagogiques institutionnalisés par l'enseignant qui peuvent induire des comparaisons des élèves entre eux. A la différence de Parlebas, nous supposons que la co-présence, de face à face (Goffman, 1974), a une influence sur les pratiques des élèves entre eux. L'observation des autres devrait contribuer à ces formes d'interaction « inessentielle » constituée de la co-motricité et/ou de la co-présence.

Les jeux et les sports collectifs correspondent à des situations sociomotrices dans lesquelles les pratiquants doivent établir une communication praxique. Parlebas (1999) distingue les communications praxiques directes entre les joueurs qui recoupent les actions de communication motrices entre des partenaires (« passes » dans les activités observées), de contre-communication motrices (« tir, interception, gêne physique ») et les communications praxiques indirectes. Pour ces dernières, il existe les gestèmes (postures, gestes, mimiques…) (Parlebas, 1999, p. 66) et les praxèmes (appel de passe, démarrage, course croisée, démarquage…) (*Ibid*, p. 67). Les apprentissages d'habiletés motrices spécifiques (passe,

[53] Nous utilisons l'expression « les activités de saut » pour rendre compte de la diversité des apprentissages proposés aux élèves de maternelle, de CM2 et de 5ème.

dribble, tir…) sont associés à des apprentissages sémiomoteurs définies comme « […] la mise en jeu de systèmes de signes directement associés aux conduites motrices des participants. » (Parlebas, 1999, p. 324). Pour les élèves, il s'agit de « lire le milieu » c'est-à-dire de comprendre les actions des partenaires et des adversaires. Cette compréhension commune suppose un apprentissage du code praxèmique. Identifier la feinte d'un adversaire comme le déplacement d'un partenaire constitue des exemples de cet encodage à réaliser par les joueurs. Le code sémiomoteur est sous la dépendance des règles du jeu. Cela signifie que pour notre recherche celui de la balle au fond sera différent de celui du hand-ball. Cet apprentissage dans le domaine des jeux et des sports collectifs est de source visuelle. Notre empirie abordera ce point de la compréhension partagée entre les partenaires et les adversaires.

- Les organisations sociales et matérielles

Dans l'espace d'une séance d'EPS, les comportements des élèves sont visibles les uns des autres. La dispersion spatiale, les regroupements et organisations sociaux vont influencer les apprentissages des élèves. Goffman (1974) utilise deux notions, l'interaction centrée et l'interaction éparpillée. La première correspond à une interaction où les personnes partagent une attention intellectuelle ou visuelle commune. A l'opposé, l'interaction éparpillée implique des activités de personnes les uns à côté des autres sans qu'un objet d'attention soit partagé. Pour mieux saisir la compréhension de « ce qu'il y a à faire » dans une situation, le camarade peut être une ressource par sa réalisation et/ou par ses remarques et ses commentaires. Cet exemple est à rapprocher de la cognition distribuée (Hutchins, 2000 ; Conein, 2004) au sein des espaces des séances d'EPS. Elle inclut la dispersion sociale et l'usage d'artefacts technologiques ou organisationnels (Salembier & Zouinar, 2004). Nous avons développé dans la partie précédente le rôle des artefacts dans le domaine des apprentissages moteurs à travers l'aménagement matériel mis en place par les enseignants (Durand, 2002).

Cette dimension collective ne se limite pas seulement aux seuls « usages » des situations de leur point de vue moteur. L'environnement est aussi distribué pour construire ensemble un ordre de l'interaction (Goffman, 1974). L'élaboration de rituels (Marchive, 2007) fait partie d'une conception distribuée de l'activité. Cette activité collective se développe sous la forme de co-action entre les élèves. Les modalisations et les fabrications supposent des compréhensions mutuelles pour transformer le cadre initial proposé par l'enseignant. Il s'agit d'identifier et de connaître le mode de connaissance pratique défini comme :

« […] cette faculté d'interprétation que tout individu, savant ou ordinaire, possède et met

> en œuvre dans la routine de ses activités pratiques quotidiennes […] procédures régies par le sens commun, l'interprétation est posée comme indissociable de l'action et comme également partagée par l'ensemble des acteurs sociaux. » (Coulon, 1993, p. 15)

Ce sont les enjeux de la construction de scripts (Nelson, 1981) ou de format (Bruner, 1991) construit en commun.

Le courant de la cognition distribuée envisage l'environnement comme une ressource à la fois à travers les artefacts et les autres acteurs (Conein, 2004 ; Theureau, 2006 ; Fleurance, 2009). Si nous ne réfutons pas cette perspective, nous attirons l'attention sur deux points qui nous appellent à une plus grande prudence.

Une situation d'apprentissage peut mettre des élèves dans la difficulté (but mal compris, réalisation hésitante…). L'élève tentera de « faire face » à la difficulté (Goffman, 1974). Dans ce contexte partagé (Conein, 2004), l'environnement peut être aussi une contrainte par l'impossibilité de s'extraire de l'activité collective, même en simple co-présence. Ce point touche à l'activité collective mais surtout à la dimension sociale incluant les aspects motivationnels que nous évoquerons dans la partie suivante.

L'autre aspect est soulevé par Bruner (2008). La psychologie culturelle prend en compte l'intersubjectivité des personnes pour mieux comprendre la dimension transactionnelle de la culture. C'est cette « […] capacité à lire les pensées, les intentions, les croyances et les états mentaux de leurs congénères au sein d'une culture. »(*Ibid*, p. 215). Mais rien n'est si simple. Si une part de l'activité visible est accessible à une compréhension, il semble difficile d'affirmer que nous ayons la capacité à « lire » les autres comme des livres. L'intention peut être délibérée mais la réalité plus modeste.

Pour prendre en compte ces deux types d'activités individuelle et collective, nous enregistrerons les activités de la classe de façon collective et globale et simultanément, nous observerons deux élèves différents à chaque séance désignés par l'enseignant.

10.1.6. Sociale et culturelle

L'activité d'apprentissage des élèves est avant tout un phénomène social (Laveault, 1999). Nous ne reviendrons pas sur le niveau institutionnel qui traverse les situations de classe avec ses règles, ses normes et ses valeurs (Bachmann & Grossen, 2007), le donné de l'enseignant inclus ce contexte idéologico-pratique.

Nous nous intéresserons davantage à la classe *in vivo*. La motivation reste une difficulté

majeure des enseignants au quotidien, la résistance des élèves à « l'apprendre » (Meirieu, 2001, 2008).

Vygotski (1997) précise que la motivation précède l'activité, Schütz (2008) dans sa conception des pertinences, propose la pertinence motivationnelle comme première dans la relation de l'individu au monde-de-la-vie-quotidienne. L'intérêt des acteurs sociaux est pratique avec comme objectif « d'établir sa voie, et d'y faire face.» (*Ibid*, p. 123).

Léontiev (1977, 1984) s'inscrit dans ces perspectives (Garnier, Bednarz & Ulasnovskaya, 1991) en mettant en relation le besoin avec le motif, moteur de l'activité et le but avec l'action. Sa conception de l'activité comme structure à deux niveaux (*Ibid*, p. 10) intègre pleinement la motivation. Elle implique une activité intentionnelle avec une nécessaire coloration affective et émotionnelle (Clot, 2003). Mais Vygotski (2003) va plus loin en établissant une relation entre affect et concept, entre les représentations du monde et les émotions associées à celles-ci (Clot, 2003). Cette dimension des affects et de la sphère socio-émotionnelle (Oberlé & Drozda-Senkowska, 2006) est un élément important dans le processus d'apprentissage - réussite ou échec partiel dans une situation, réussite ou échec des autres dans la même situation.

C'est de ce point de vue que nous qualifions l'activité de sociale, pour les élèves des classes qui seront observées. Certains buts motivationnels sont centrés sur la comparaison des acquis moteurs à ceux des autres élèves de la classe ou sont davantage orientés vers l'apprentissage (Famose, 1991b). L'auteur parle de but compétitif ou de but de maîtrise.

> « Les buts orientés vers la démonstration d'une supériorité vis-à-vis des autres.
> Dans ce type de but, les élèves recherchent à obtenir des jugements favorables et à éviter les jugements négatifs sur leur habileté en se comparant à autrui. » (*Ibid*, 1991b, p. 100)

Monteil (1993) met en évidence que les comparaisons sociales sont des phénomènes présents en contexte scolaire et ses effets sur le schéma de soi scolaire. Bandura (2003) montre aussi l'importance des comparaisons sur le sentiment d'efficacité personnelle dans des domaines dont celui de l'enseignement. L'évaluation est envisagée par Bruner (2008) comme une caractéristique universelle de l'homme. En référence à l'identité et au « soi », il définit l'estime de soi « […] le mélange d'efficacité active et d'auto-évaluation ». C'est à l'école que l'enfant rencontre les premiers critères culturels spécifiés qui définissent la réussite ou l'échec de son activité. Notre travail n'a pas pour objet d'analyser les différences et les points communs entre le schéma de soi scolaire, le sentiment d'efficacité personnelle ou l'estime de

soi, notion critiquée par Bandura (2003) pour son aspect trop générique.

Toutefois nous retenons que dans une communauté d'apprenants (Lave & Wenger, 2011 ; Wenger, 2008 ; Mottiez-Lopez, 2007), la comparaison fait partie de l'activité des élèves et a une influence sur leur engagement dans les apprentissages. Nous choisissons de ne pas qualifier la comparaison de sociale pour éviter de développer les notions d'identité individuelle et sociale (Deschamps & Moliner, 2008). Nous retenons la proposition de Boekaerts, (2002, cité par Laveault 2007, p. 220) de considérer que les dimensions socio-émotionnelles et affectives ne sont pas que des « bruits de fond ». En effet, ces enjeux impliquent que la figuration (*face work*) est une préoccupation importante des élèves au sein de la classe pour garder la face ou la sauver et pour préserver celle des autres (Goffman, 1974).

Nous supposons que les relations d'amitié et d'inimitié au sein de la classe, la comparaison à autrui des résultats de son activité ont une influence sur la motivation et l'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage.

Nous supposons également que cette comparaison pourra prendre une dimension groupale pour les séances de jeux et sports collectifs puisque cela donnera lieu à des oppositions entre deux équipes. Ce ne sera pas tant le sentiment d'appartenance (Bar-Tal, 1999) que nous recherchons que la comparaison entre les équipes formulées par les élèves. En parlent-ils ? Se situent-t-ils dans leur équipe ? Comparent-t-ils leur équipe aux autres ?

10.1.7. Conclusion

Notre approche de l'activité d'apprentissage des élèves est holistique. La transmission de savoir et de savoir-faire se situe dans un contexte d'interaction. Cette interaction est sous le signe de « l'intersubjectivité » définie comme « l'aptitude à comprendre l'esprit d'autrui » (Bruner, 2008, p. 37). La question est d'accéder à la connaissance des contenus de cette négociation (Gearing, 1984) de cette transaction (Bruner, 2008) en observant la participation des élèves et en identifiant les éléments qui sont réifiés (Wenger, 2008). Dans la perspective de Bruner (2008) qui définit la culture comme un réseau de « représentations » communes, il s'agit d'accéder à ce que disent les élèves de ces savoirs qui seraient partagés. Mais dans le même mouvement, Bruner (2008) évoque le défi de « l'intersubjectivité » c'est-à-dire l'aspect transactionnel plus collectiviste de la culture qui implique la recherche de la compréhension d'autrui. Peut-on accéder à l'*alter* alors que l'on est *ego* (Ortega y Gasset, cité par Schütz, 2010, p. 144-146) ? Ce point demande de connaître afin de comparer ce que disent les élèves de leur activité, mais aussi à ce qui peut rester inexprimable ou implicite. Quels points

communs, quelles différences entre les élèves d'une même classe, entre les élèves d'âge différents au regard des activités pratiquées ?

10.2. Les instruments de la compréhension mutuelle : entre représentation et typicalité

La pédagogie populaire développée par Bruner (2008, p. 63) a comme projet de « […] *situer* notre savoir dans le contexte que présente le « cas » que l'on a devant soi […] ». L'entreprise du chercheur est double dans cette perspective ; (i) décrire ce que fait l'enfant, (ii) déterminer ce qu'il pense être en train de faire et les raisons qui font qu'il réalise cette activité. C'est cette perspective méthodologique qui guidera notre recherche. Toutefois au regard de la définition de la culture proposée par Bruner (*Ibid*, p. 204) « Une culture se présente comme un réseau de « représentations » communes. », il s'agit de rendre compte de l'élaboration de signification par les élèves au sein de la classe à travers les actes, les événements qui sont signifiants pour eux. Le deuxième aspect de cette définition renvoie à ce que Bruner (*Ibid*) qualifie de transactionnel, « […] l'extraordinaire sensibilité à la manière dont le monde est représenté dans l'esprit d'autrui. » La représentation du monde se construit à travers les autres et les événements qu'ils construisent conjointement.

« Les individus orientent leurs actions selon les interprétations mutuelles qu'ils opèrent des situations. Leurs échanges se construisent pas à pas à travers une contribution mutuelle enracinée dans ce que chacun pense de la situation. » (Lebreton, 2004, p. 42-43)

10.2.1. Des représentations troubles ?

Bruner (2000) envisage un continuum entre perception et représentation. Nous avons déjà évoqué les trois types de représentations qu'il propose. La représentation énactive qui se constitue au cours de l'action de la personne, la représentation iconique, représentation analogique et la représentation symbolique (langagière). Nous avons rapproché cette conception brunerienne avec celle de Parlebas pour les conduites motrices, en nous appuyant sur les critiques qu'ils adressaient à Piaget de limiter les deux premières représentations au développement. On ajoutera que la notion d'image doit être conçue comme émergente de sources perceptives diverses, visuelles, kinesthésiques, auditives, tactiles, olfactives et

gustatives (Cadopi, 1991).

Sallaberry (2005) développe la conception de Bruner (2000) sans remettre en cause les trois moyens pour les humains de se représenter le monde : l'action, l'image et la construction de systèmes symboliques. Sallaberry (2005) propose une autre catégorisation et différencie trois sortes de représentations : des représentations images (R1) ou représentations à bords flous, des représentations rationnelles (R2) et enfin des représentations composites (R3) qui intègrent à la fois des R1 et des R2 dans un système organisé. Les représentations images regroupent les représentations énactives et iconiques proposées par Bruner. Sallaberry les envisage comme à « bords flous » c'est-à-dire mal définies et en constante évolution au fil des expériences parce qu'en lien directe avec les perceptions proprioceptives ou extéroceptives (vue, ouïe, odorat…). Les représentations rationnelles (R2) sont davantage des hypothèses et passent nécessairement par une verbalisation et le processus est « d'affiner les bords » en répondant aux questions conceptuelles posées par la personne. Les représentations (R3) intègrent les deux représentations précédentes dans une perspective de complémentarité et non d'opposition comme parfois cela est présenté (Varela, 1989). Dans la suite de son texte, il établit un croisement de sa catégorisation avec celle de Bruner. Ainsi les trois catégories de Bruner sont des « modes de construction (par le sujet) des représentations tandis que les catégories de Sallaberry (2005, p. 28) (R1, R2, R3) « repère les modes d'intégration (par le sujet des représentations) ».

Cette proposition évolutive est particulièrement intéressante parce qu'elle permet une vision dynamique des trois formes de représentation dans le processus d'apprentissage du sujet agissant. Elle est proche de la notion de typification proposée par Schütz (2008) associée à « la connaissance vague » et la « connaissance certaine » même si la réflexion de l'auteur n'intègre pas la dimension collective de la connaissance et la limite à l'histoire des expériences vécues par la biographie de la personne.

Les apprentissages moteurs seraient pour les élèves de construire des représentations « composites ». Pour notre recherche, on peut faire l'hypothèse que (i) pour les activités de saut, ce soit des représentations énactives (ressentir le temps de suspension ou la tension dans la cuisse au moment de l'impulsion) et des représentations rationnelles (nombre d'appuis de la course d'élan, « penser à s'aider des bras pour l'élévation ») ; (ii) pour les activités de jeux et sports collectifs, ce soit les trois types de représentations qui soient associés (R1 énactive : construction de l'automatisme du lancer à bras cassé ou de la réception des balles ; R1 iconique : perception d'un espace et d'un partenaire pour lui passer la balle ; R2 rationnelle : lorsque j'intercepte, je regarde devant pour voir si un partenaire est démarqué).

Les activités de nature plus sociales et relationnelles peuvent aussi faire l'objet de représentations « composites ». On suppose que les règles formulées par les enseignants sur l'usage des espaces et du matériel en commun soient des représentations rationnelles, symboliques avec leur lot de consignes de sécurité, de déplacements… Mais ces organisations sont visibles et peuvent donner lieu à des représentations iconiques avec cette caractéristique de « bords flous » proposée par Sallaberry (2005).

Sallaberry met cette proposition hétérogène et évolutive des représentations en perspective avec la pragmatique de l'acteur engagé dans une situation. Il réfute une modélisation de type scientifique mais plutôt à « toutes fins pratiques ». Il place en avant la complexité et l'imprévisibilité des situations sociales. Et pourtant les représentations des différents acteurs engagés dans une situation leur permettent à terme de partager un cadre et des contenus « de sens commun ». C'est le sens de l'interaction participation et réification proposé par Wenger (2008). Des pratiques qui se sédimentent en des représentations collectives et partagées mais sans que celles-ci ne soient suffisantes et définitives. La conception est dynamique et évolutive s'inscrivant dans la biographie individuelle et collective des personnes, des élèves pour notre recherche.

De Fornel et Quéré (1999) en s'appuyant sur les travaux de Barwise & Perry (1983) distinguent les situations et les faits. La situation est le contexte social et matériel et peut être décrite et tend vers une certaine objectivité, les faits impliquent une interprétation de l'acteur impliqué. Enfin les propositions viennent après les faits. Le processus commun à ce cheminement est la catégorisation qui permet de passer des situations aux faits et aux propositions. Bruner (2000) envisage les catégories comme des organisations de notre expérience au monde. Il réfute qu'elles sont le produit uniquement de la raison, de la logique ou de l'inférence. Il relie directement ces catégories au perceptuel (Bruner, 1958). Nous développerons ce point dans la partie consacrée à l'activité d'observation des élèves. La notion de catégorisation semble établir un lien entre les représentations envisagées comme hétérogènes et évolutives et la dimension de savoir partagé (Bruner, 2008).

« Une représentation est ce qu'échangent deux instances qui interagissent ; leur interaction se réalise par la construction, la modification, la circulation des représentations. » (Sallaberry, 2005, p. 14). Cette vision partagée des catégorisations intègre le cadre de l'expérience (Goffman, 1991).

Ce processus implique l'intersubjectivité des élèves autour de la construction des connaissances avec et dans des situations. Toutefois les représentations de la situation et des savoirs ne sont pas désincarnés. Sallaberry (2005) oublie quelque peu les aspects affectifs et

socio-émotionnels constitutifs des apprentissages. La subjectivité de chaque élève est irréductible à l'intersubjectivité. *L'alter ego* n'est pas un *ego* projeté dans l'autre, c'est un « *alter tu* » pour mettre en évidence que l'*ego* est en moi et l'autre a toujours quelque chose d'abstrait. (Ortega y Gasset, cité par Schütz, 2010, p. 144-146).

10.2.2. La prise de conscience

Piaget (1974a) décrit un double processus qui évolue conjointement, la prise de connaissance de l'objet et la prise de conscience. La prise de conscience part de la périphérie à travers la connaissance des buts et des connaissances des résultats de ses actions puis se déplacent vers la reconnaissance des moyens mis en œuvre, des raisons de leur choix, de leurs modifications en cours de route …par le sujet. Les élèves réajustent leurs actions motrices au regard des observables, définis par Piaget comme « […] tout ce qui peut être enregistré par une simple constatation de fait (ou empirique) […] » ou à partir de la mise en relation de coordinations d'actions. La première est une abstraction empirique, la seconde, une abstraction réfléchissante. Piaget (1974b, p. 237) semble rapprocher fortement prise de conscience et compréhension. Il définit ainsi la compréhension : « […] c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action. » Toutefois une partie des conduites motrices se réalisent pour partie en utilisant des automatismes. L'élève jouant au hand-ball, mobilise son attention sur les déplacements des partenaires et des adversaires et peut réaliser un passe de façon quasi-automatique.

Sans exclure cette vision solipsiste de la prise de conscience, notre perspective de transaction, de négociation et d'échanges entre les élèves implique une approche différente, non, sur le mécanisme mais sur l'objet de la prise de conscience. Vygotski (2003, p. 78) met en relation l'expérience et la conscience : « […] plus nous sommes capables de nous rendre compte et de rendre compte aux autres de l'expérience vécue, plus elle est vécue consciemment (elle est ressentie, elle se fixe dans le mot, etc.). » En cela « La conscience est l'expérience vécue d'expériences vécues […] » (*Ibid*, p. 78-79). Elle est une réalisation particulière de l'expérience sociale. Clot (2003) précise que la conscience a un rôle de médiateur pour « représenter » l'activité. La conscience pour Vygotski est lacunaire, elle est toujours en retard sur la réalité. Mais ce sont justement ses limites qui en font un atout. Elle est activité pratique de sélection comme « […] intention d'agir qui a vaincu d'autres intentions rivales, surgie au point de collision de plusieurs possibilités de réalisations.» (Clot, 2003, p. 17). Cette partialité

subjective va permettre au sujet de se libérer des situations concrètes. Toutefois cette fonction de libération de l'expérience reste limitée. En effet, le choix de prendre conscience de certains éléments de la réalité vécue traduit la préoccupation du sujet immergé dans un contexte où se déroule l'activité sociale.

Schütz (2008) s'inscrit dans cette approche de la conscience. « La conscience est tout entière esclave de la socialisation, de l'acquisition de connaissances […] « Que faut-il connaître pour que les choses se passent bien convenablement ? » (Blin, 2010, p. 96). Après la pertinence motivationnelle (motifs de mon action). Schütz (2008) propose deux autres types de pertinence, la première thématique pour éclaircir « la connaissance est vague » dans une situation qui pose un problème, la seconde interprétative. Il s'agit pour la personne « […] d'en « savoir plus au sujet […] » » (Schütz, 2010, P. 125) des éléments de la situation en fonction de ces expériences antérieures (la biographie). La mobilisation de la conscience à travers la pertinence thématique pourrait laisser penser une supervision cognitive du sujet. Schütz (2008) rappelle le lien étroit entre les trois pertinences en un système qui rend chaque comportement unique par la subjectivité irréductible de chaque acteur social. Cela se traduit par la liaison entre l'intérêt, l'approfondissement de la situation et les interprétations de chaque personne. Cette approche semble proche de la notion de conscience développée par Vygotski (2003).

Mais aussi les acteurs sociaux dans « Le socle routinier des activités ordinaires » (Garfinkel, 209) prennent ces scènes familières comme des « faits naturels de la vie » ; le monde est alors pris pour allant de soi (Schütz, 2008). Pour Schütz, ces activités restent au niveau de la pertinence motivationnelle sans interroger les membres (Garfinkel, 2009) de « ce qui se passe ici ? » (Goffman, 1991). La conscience semble absente de ces activités puisque les acteurs sont le plus souvent incapables de rendre compte de ces activités plus sociales.

La conscience ou son absence qu'ont les élèves de leur activité pendant les séances d'EPS sera une partie de recueil des données de nos travaux empiriques puisque nous avons inscrit notre recherche dans la ligne méthodologique de la pédagogie populaire (Bruner, 2008) : (i) décrire ce que fait l'enfant, (ii) déterminer ce qu'il pense être en train de faire et les raisons qui font qu'il réalise cette activité. Nous observerons l'activité collective de la classe et nous compléterons les données à partir de la méthode d'autoconfrontation (Theureau, 2010) en recueillant les commentaires des élèves de leurs activités, filmées au fil de la séance. Nous intégrerons un questionnement particulier pour ce qui concerne l'activité d'observation des élèves.

10.2.3. Conclusion

Nous supposons qu'il existe un savoir commun qui se construit durant les séances d'EPS. Il semble que cette intersubjectivité des élèves entre eux construit cette connaissance partagée, mais est-elle totalitaire ? Les motifs d'agir associés aux pouvoirs d'agir des élèves laissent entrevoir un espace de savoir commun mais aussi une sphère privée, caisse de résonnance de l'activité sociale de la classe. La prégnance de l'activité des autres élèves ne peut être niée dans un espace où l'expérience visuelle est importante. C'est pour cette raison que nous avons choisi de considérer l'observation mutuelle des élèves pendant les séances d'EPS comme une activité.

10.3. L'activité d'observation/imitation des élèves

Nous avons fait le choix de prendre en compte l'activité d'observation des élèves de façon générique. Elle regroupe deux types d'activités différentes. L'une est intégrée à l'activité motrice des élèves. Nous avons déjà évoqué l'importance de la sémiomotricité (Parlebas, 1999) pour les jeux et les sports collectifs, objet de notre recherche. L'autre se déroule en dehors de l'activité motrice. Ce sont des temps d'observation organisés par l'enseignant mais aussi des temps d'attente et d'observations plus informelles des élèves. Pourquoi ce choix ?

La visibilité des apprentissages des autres, cette activité de travail (Schütz, 2008), nous semble être une caractéristique de l'environnement des séances d'EPS qui peut entraîner des interactions particulières entre les élèves. Même si le langage n'est pas à exclure des échanges pendant les séances d'éducation physique, il est moins présent que pour d'autres formes d'apprentissage scolaire. Méard et Bertone (2002) évoquent un plongeon dans un monde de représentations où les aspects cognitif, conatif et affectif sont imbriqués. Cette subjectivité est de leur point de vue plus pertinente pour appréhender les phénomènes qui apparaissent pendant les séances d'EPS. Cette activité d'observation des élèves se caractérise par une alternance incessante entre l'observation des élèves pendant leur activité motrice ou sociale et l'observation de l'activité de leurs « consociés » (Schütz, 2008).

10.3.1. De l'autorégulation à la co-régulation

Nous faisons l'hypothèse que cette observation des autres pendant les séances d'EPS

constitue une co-régulation des apprentissages des élèves (Allal, 2007). Les apprentissages sont envisagés dans leurs composantes motrices mais aussi sociales. La proposition de l'auteur est complémentaire à celle qui plaçait l'autorégulation comme premier (Laveault, 1999 ; Famose, 2003).

Laveault (1999) met en relation l'autoévaluation et l'autorégulation des apprentissages. L'autoévaluation est incluse dans les processus d'autorégulation.

> « Dans un apprentissage autorégulé, l'élève mesure, évalue, prend constamment des décisions. Il évalue ses chances de réussir une activité, il décide dès le début s'il fera des efforts, il surveille tout au long de l'exécution de la tâche s'il se rapproche du but qu'il s'est fixé. […] l'évaluation, tout comme l'apprentissage est un processus continu. » (Laveault, 1999, p. 75)

Allal (2007, p. 8) définit « l'*auto*régulation » des apprentissages comme une succession d'opérations : (i) « fixer un but et orienter l'action vers celui-ci, (ii) contrôler la progression de l'action vers le but, (iii) assurer un retour sur l'action (un feedback, une rétroaction), (iiii) confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but ». Cela intègre tous les ajustements des dispositifs didactiques et pédagogiques réalisés par l'enseignant (régulation externe) et simultanément les adaptations de chaque élève (régulation interne). Mais rien n'est aussi simple et Laveault (1999) parle de « talon d'Achille » de l'autorégulation pour mettre en évidence que les mécanismes évaluatifs ne se limitent pas aux seuls aspects cognitifs.

L'approche cognitiviste attribue un rôle prépondérant aux activités métacognitives dans l'autorégulation oubliant les aspects motivationnels. Laveault (1999) valorise les travaux de Bandura (1988) et la notion de perception de l'efficacité personnelle pour mettre en avant la place essentielle des mécanismes affectifs et motivationnels dans les activités d'apprentissage. L'auteur (Laveault, 2007) fait référence aux travaux de Carver et Scheier (2001) qui proposent deux boucles de *feedback* sur le plan motivationnel. Les comportements de la première boucle ont comme objectif de réduire les écarts entre l'état initial et le but visé. Ils sont qualifiés de « comportements d'approche » (Laveault, 2007, p. 209). Ceux de la deuxième boucle visent à s'écarter du but défini. Ils sont qualifiés de « comportements d'évitements ». Laveault (2007) déplore que les modèles actuels de l'autorégulation ne prennent pas suffisamment en compte les interactions entre les buts cognitifs et les buts socio-émotionnels (Boeckaerts, 2002 cité par Laveault, 2007, p. 214).

Pour intégrer les différentes dimensions de la régulation, Allal (2007, p. 9) propose une

nouvelle définition : « les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l'apprenant ». Les activités cognitives intègrent des régulations sans prise de conscience associées à des activités métacognitives qui demandent une intentionnalité parfois aidées en cela avec des outils communiqués par l'enseignant. Les processus de régulation affective et motivationnelle implique la valeur attribuée par les élèves aux buts proposés par l'enseignant. Enfin, le processus d'apprentissage et les régulations qui s'y déroulent au fil du temps de classe est une activité sociale à part entière. Ces régulations se réalisent à travers l'interaction avec autrui et les artefacts présents dans l'espace didactique. Les régulations se construisent tout d'abord à un niveau interpsychologique avant une intériorisation par chaque élève.

La notion de *co-régulation* proposée par Allal (2007, p. 11) met en relation les processus d'autorégulation et les facteurs contextuels. Nous précisons davantage les trois niveaux déjà présentés :

- *Les régulations liées à la structure des situations d'apprentissage* (*Ibid*, p. 15). Cela renvoie aux situations ou tâches proposées aux élèves incluant les dispositifs matériels mais aussi les consignes et les modalités sociales proposées aux élèves.
- *Les régulations liées aux interventions de l'enseignant et à ses interactions avec les apprenants* (*Ibid*, p. 15). Cela correspond aux ajustements effectués par les enseignants au cours des séances pour faciliter ou parfois complexifier les contenus d'enseignement. Ces régulations peuvent intervenir aussi sur des dispositifs sociaux (organisation et fonctionnement de groupes restreints (dyade, groupe de 3 à 10). De nombreuses recherches ont été réalisées pour étudier les *feedback* fournis par les enseignants aux élèves.
- *Les régulations liées aux interactions entre apprenants* (*Ibid*, p. 17). Cela regroupe les dispositifs qui impliquent une médiation sociale de pairs – le tutorat (Baudrit, 2002), l'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, 1974, cité par Rouillet & Lehraus, 2008) ou la co-élaboration de connaissances par des groupes d'élèves (Gilly, Fraisse & Roux, 1988).

C'est ce dernier point qui fait l'objet de notre recherche. L'observation des autres élèves constitue un potentiel de co-régulations des apprentissages.

En nous appuyant sur les travaux de Winnykamen (1990) sur l'imitation, nous supposons que l'observation des autres a une fonction d'acquisitions instrumentales des apprentissages, une fonction de relation et de communication au regard des règles sociales qui organisent les séances d'EPS et une fonction de motivation qui implique ou freine

l'engagement des élèves dans les apprentissages à travers des comportements d'approche ou d'évitement (Bandura, 1980, 2003 ; Carver et Scheier, 2001, cité par Laveault, 2007, p. 2009).

10.3.2. L'observation des autres : entre prégnance et enquête

Le concept d'affordance (Gibson, 1950, 1986) implique une prégnance de l'environnement à travers les situations proposées aux élèves par l'enseignant : « Car pour Gibson, ce qui est perçu ce sont des *affordances*, c'est-à-dire des valeurs fonctionnelles, des potentialités, des opportunités ou des prises offertes à des organismes en mouvement, explorant leur environnement pour y trouver des points d'appui en vue d'organiser des conduites. » (Quéré, 1999, p. 312). Les informations sont présentes dans l'environnement et la perception de celles-ci est associée à leur signification. Les *affordances* sont indépendantes des actes d'observation ou des intentions des personnes. En cela, elles sont objectives et durables et se traduisent par une prégnance de l'environnement sur les personnes. Si ces propositions peuvent rendre compte d'une certaine objectivité « de l'ordre d'une physique écologique » (Quéré, 1999, p. 317), elles sont insuffisantes pour accéder au sens des faits sociaux et culturels.

Pour Bruner (1958) la perception (visuelle) implique un processus de catégorisation. La préparation de la perception par la personne va faciliter la sélection de certains indices pour établir ces catégories. La vision est encore cognitiviste (Deschamps & Moliner, 2008) mais elle introduit la subjectivité des acteurs dont la catégorisation a pour fonction une organisation de l'environnement. Bruner (1958, p. 35) évoque « …que certaines personnes sont « orientées » d'une manière caractéristique vers un petit nombre d'alternatives dans la situation où elles se trouvent. » C'est la prévisibilité des événements ou son incertitude pour la personne qui facilite ou complexifie le processus de catégorisation.

Quarante années plus tard, Bruner (2008) évoque la représentation iconique pour rendre compte de ce processus de catégorisation en faisant référence aux travaux de Rosch (1978, 1987) pour évoquer l'importance des images qu'il dit avoir négligée. Elles permettent de saisir la particularité des événements ou des objets et participent à l'élaboration de « classes d'événements » sur la base de prototype. Elles contribuent à représenter le monde sous la forme d'images typiques. Ce sont les formes perçues comme similaires qui contribuent à la constitution de ces prototypes (Varela, Thompson, Rosch, 1993, p. 241-242).

En effet, nous ne percevons pas de façon isolée les situations, les événements qui s'y déroulent, les objets culturels qui s'y trouvent et les comportements des autres. Même si nous pouvons y répondre immédiatement, nos comportements sont la manifestation de nos

perceptions, de nos qualifications et de nos évaluations. La dimension sociale et culturelle situe le comportement dans un environnement de contraintes liées aux institutions (école, pour notre recherche), des normes, des croyances, des rituels mais aussi des attentes d'arrière-plan (Garfinkel, 2009 ; Sarrazy, 2002). Nous attribuons aux comportements des autres dans des contextes particuliers des significations qui sont « « vues sans que l'on y fasse attention » (*seen but unnoticed*) » (Garfinkel, 2009, p. 99). Dans ce cas, il est possible de conserver le terme de « prégnance » sociale et culturelle. L'observation des comportements des autres a une signification qui va permettre à l'élève de savoir « Ce qui se passe ici ?» (Goffman, 1974, p. 34). Dans ce cas, l'observation est souvent non consciente. Le monde-de-la-vie-quotidienne (Schütz, 2010) des séances d'EPS sollicite ce type d'observation des élèves. Ce sont certains dispositifs didactiques (aménagement matériel) ou organisations sociales qui induisent des ajustements des comportements des élèves grâce à l'observation mutuelle dans le déroulement du cours de l'action collective.

Mais cela n'est pas toujours suffisant et la situation et le comportement des autres demandent une enquête (Dewey, 1999) des personnes pour élucider le vague et l'incomplet. Nous supposons que l'observation des autres dans une situation durant les séances d'EPS participe à ce processus d'enquête. C'est pour Dewey un processus conscient et réfléchie (Quéré, 1999). Cela permet de différencier les activités qui relèvent de l'habitude et celles qui demandent une investigation de la personne. Mais Ogien (1999) reproche deux points à cette conception de l'enquête de Dewey. (i) Le sens pour la personne semble être à rechercher dans la situation. D'ailleurs l'enquête a pour fonction de mieux définir la situation tout en proposant des solutions pour l'acteur (Zeitler, 2011). Il semble relativiser l'intentionnalité de la personne engagée dans la situation au niveau de sa pertinence motivationnelle (Schütz, 2008, p. 123) se focalisant sur les pertinences thématiques (*Ibid*, 2008, p. 125) et interprétatives (*Ibid*, 2008, p. 129). La subjectivité des personnes ne se limite pas à révéler une situation indéterminée. La subjectivité est aussi l'interaction de la personne avec la situation en fonction de son intention à toutes fins pratiques. (ii) La place des autres est quelque peu omise dans le processus de l'enquête or cet aspect est dans notre recherche particulièrement important.

Goffman (1971) envisage une place importante à l'observation comme complémentaire et indispensable aux messages verbaux. L'échange entre des personnes doit respecter les « contraintes d'acceptabilité » (Ogien, 1999, p. 83) qui sont des normes, des conduites incluant le langage mais ne s'y limitant pas. Ce sont des règles à respecter pour permettre au face à face de se dérouler. Ce sont aussi des organisations de l'action en fonction des formes d'activité. Ce sont des connaissances partagées entre les acteurs qui constituent une partition mais qui

supportent des improvisations. Goffman (1991) aborde le partage de ces activités sociales par des personnes présentes qui ne font qu'observer. C'est le « coup d'œil » sur quelque chose (*Ibid*, p. 47) qui a pour fonction la recherche par l'observateur du cadre auquel fait référence la situation. La vue a un rôle important permettant d' « […] identifier et définir – cadrer – la scène en question » (*Ibid*, p. 151). Le cadre primaire de la situation peut évoluer en cadre secondaire par l'action conjointe et partagée des acteurs en modalisation ou fabrication. Ce changement du cadre de la situation sociale implique un accord entre les personnes. La place de l'observation dans ce processus évolutif est importante pour Goffman. Nous supposons que les élèves durant les séances d'EPS construisent des rituels répondant au cadre proposé par les enseignants mais s'autorisent à des modalisations ou à des fabrications et que l'observation mutuelle a un rôle prépondérant dans ce processus évolutif. L'aspect collectif est essentiel pour Goffman puisque une situation sociale est nécessairement une coprésence de personnes. Concernant le sens de l'activité quotidienne, elle répond à deux dimensions. La première est affective et permet l'identification du cadre primaire la perception immédiate des choses et des événements. La seconde est cognitive et demande la description et la compréhension en acte des comportements des uns et des autres. C'est cette compréhension mutuelle qui permet de transformer les cadres primaires en cadre secondaire. On retrouve la hiérarchie des pertinences proposées par Schütz (2008), affective associée à motivationnelle, cognitive à thématique et interprétative. Mais ce sens commun de la réalité sociale semble trop bien ordonné.

Si la perspective de Dewey était trop individualiste, celle de Goffman semble trop collectiviste. La signification des situations et des comportements d'autrui observés permettent d'accéder à un savoir partagé pour les élèves, que ce soit sur le plan des apprentissages moteurs ou sur celui des apprentissages sociaux. Toutefois, nous supposons que tous les élèves ne sont pas dans les situations avec les mêmes intentionnalités, que nous préférons conjuguer au pluriel. Leurs comportements, que les élèves savent visibles par leurs consociés, peuvent donner lieu à un manque de sincérité (Ogien, 1999, p. 83), des stratégies de masquage pour à terme « sauver la face ». La perspective de chaque élève est à toutes fins pratiques (Garfinkel, 2007) de son point de vue et peut masquer des arrière-plans difficilement observables par leurs pairs.

Nous supposons que l'observation des autres est dépendante des organisations matérielles et sociales des séances. Goffman (1974) fait la distinction entre les interactions centrées et éparpillées. Les premières correspondent à une centration unique sur une interaction verbale ou gestuelle, c'est-à-dire où les personnes partagent une attention intellectuelle ou visuelle commune. A l'opposé, l'interaction éparpillée implique des activités de personnes les

unes à côté des autres sans qu'un objet d'attention soit partagé.

Pour l'expérience vicariante, Bandura (1980, 2003) met en avant la nécessité de centrer les processus attentionnels de la personne sur les comportements à modeler. C'est la condition pour engager le processus de rétention. Dans notre recherche, différents types d'observation sont possibles à chaque séance. Par exemple, la focalisation peut être induite par l'enseignant qui demande l'observation des conduites motrices d'un camarade. Mais elle peut être aussi de l'initiative des élèves lorsque ceux-ci attendent leur tour dans une file d'attente.

Elle est liée à des composantes spatiales et sociales. Ainsi lorsque les élèves sont regroupés en atelier, la focalisation va-t-elle se concentrer de façon quasi-exclusive sur les membres qui partagent l'espace matériel de pratique ? Cela réduirait les processus attentionnels à la réalisation des autres aux membres du groupe. La focalisation dépend de deux éléments : (i) une certaine proximité de ou des personnes. Les personnes « hors cadre » (Goffman, 1991) sont en dehors du champ visuel ou absentes psychologiquement : « avoir la tête ailleurs » ; (ii) une intentionnalité pour rechercher des informations dans l'observation des autres.

L'activité d'observation/imitation des autres semble avoir une fonction de compréhension de la situation sociale permettant de construire un ordre de l'interaction à travers l'élaboration de rites collectivement construits, mais aussi une fonction plus cognitive de focalisation sur certaines conduites des autres de façon intentionnelle. Nous supposons que cette seconde fonction plus cognitive est davantage subjective et que les intentionnalités des élèves peuvent être plurielles.

10.3.3. Des traces de l'activité d'observation/imitation : Que disent-ils de ce qu'ils font, voient et regardent ?

Nous abordons une partie de la méthodologie parce qu'elle fait écho à ce que nous venons d'aborder. Comment analyser cette activité d'observation des autres ?

Nous avons évoqué les approches du cours d'action (Theureau, 2006, 2009, 2010) auquel nous avons emprunté le principe de l'autoconfrontation.

Toutefois, les approches de Dewey (1999) et de Goffman (1991) nous laissent supposer que certaines observations des comportements des autres ne font pas l'objet de prise de conscience. Les habitudes ou les rituels ne semblent pas nécessité de prise de conscience. D'ailleurs Vygotski (2003) la conçoit comme une activité pratique en termes d'utilité pour une personne. Pour cette raison, nous observerons l'activité collective des élèves pour identifier certains phénomènes imitatifs. Ils seront la trace des influences réciproques des élèves sans

qu'ils soient accessibles nécessairement à leur conscience. Cette activité sociale ou collective du groupe classe ou d'un sous-groupe reste sans doute davantage dans l'ombre s'extrayant à la conscience des élèves parce qu'elle est dans une dynamique permanente.

Cette observation des élèves à la troisième personne, de l'extérieur, sera croisée avec une observation de quelques élèves qui commenteront leurs activités, en première personne mais aussi celles des autres. Il ne s'agit pas d'accéder à la conscience préréflexive des élèves (Theureau, 2006, 2010), ni d'opérer une prise de conscience de l'activité pour l'élève durant ces entretiens (Vermersch, 1994, 2004). Nous supposons que les élèves qui peuvent commenter et renseigner les descriptions et les intentions de leurs activités de réalisation et activités d'observations de façon générale, ont construit des savoirs accessibles et disponibles. Ce sont ces savoirs que nous souhaiterions révéler et comprendre si les processus de la transaction et de la négociation s'opèrent et quelles en sont les traces cognitives, affectives et motrices.

Mais les dimensions affectives et socio-émotionnelles ou d'autres arrière-plans peuvent gêner cette expression. Les intentionnalités des activités des élèves sont-elles toujours avouables ? Il s'agira d'analyser certains implicites des commentaires des élèves et de tenter d'en comprendre le sens caché.

10.3.4. Les trois fonctions de l'activité d'observation/imitation des autres

10.3.4.1. Une fonction instrumentale, d'acquisition des apprentissages moteurs

Lorsque l'enseignant présente une tâche, il existe une première représentation de la tâche par une prise de conscience du but à réaliser. Dans un deuxième temps, les élèves engagés dans des réalisations vont être confrontés aux activités des autres. Des écarts de représentations se font jour dans les conduites motrices entreprises. Il peut concerner des « règles d'apprentissage » mais aussi des « règles de sécurité » pour reprendre le vocable de Méard et Bertone (2002). L'élève voit les autres dans leurs réalisations et s'auto-questionne sur sa propre compréhension de la tâche présentée par l'enseignant. Cela signifie que le « donné » de l'enseignant à travers la structure de la tâche est complété par le « créé » des autres sur les contenus des apprentissages.

Le premier niveau est la réinterprétation du but de la tâche qui inclut aussi en fonction des activités physiques des procédures de réalisation. Il reste que nous supposons que des influences existent entre les élèves autour d'une réinterprétation de la tâche de deuxième niveau après celle faite lors de la présentation par l'enseignant.

Dans la suite du processus d'apprentissage, les actions motrices confrontées à celles des autres dans leur réalisation entrainent aussi des comparaisons. Elles se croisent avec les résultats constatés des élèves en relation avec une prise de conscience des moyens mis en jeu pour réussir. Il y a de façon simultanée différentes sources qui interagissent : les représentations des résultats des autres, la plus ou moins grande réussite ou échec associés aux procédures des actions motrices, les représentations propres à l'élève sur les mêmes éléments de la réalisation. Mais est-ce que l'ensemble des éléments est observable et interprétable ?

Deux remarques permettent d'en douter ce qui rend nécessaire ce travail de recherche.

Pour Vygotski (1997), la conscience est un phénomène global engageant l'attention, la perception, la mémorisation mais surtout l'appréhension du sens. Enfin et c'est le plus important, elle est une unité fonctionnelle, c'est-à-dire, que cette prise de conscience est liée à un besoin de la personne identifié par elle. L'intentionnalité de l'activité d'observation pour la dimension instrumentale est soumise à beaucoup d'incertitude. Premièrement, que les conduites motrices soient signifiantes pour l'observateur en fonction de son niveau d'apprentissage et enfin que l'élève s'auto-questionne sur ses réalisations. C'est ce sens que retient Bruner (1991, p. 283) lorsqu'il dit : « Bien que les adultes assistent l'apprentissage des enfants de façon systématique, les enfants doivent pouvoir s'aider eux-mêmes, et, pour ce faire doivent prendre conscience de leurs propres activités ».

Mais si la prise de conscience du but semble plus aisée, elle demande parfois un découpage en série de sous-buts en relation avec la finalité de l'activité. Par exemple la réalisation d'un lancer est en termes de but simple dans un espace matériel organisé, en revanche les stratégies pour jouer à un jeu collectif impliquent l'identification de sous-buts pour conduire l'activité à sa fin. Piaget (1974a), Vygotski (1997), Bruner (1991) s'accordent pour penser que la complexité de la prise de conscience est dans la mise en relation entre le but et les moyens utilisés. Ceci est d'autant plus vrai dans le domaine des apprentissages moteurs qu'une partie des actions motrices est automatisée.

La seconde qui complète ce premier point concerne la nature des apprentissages dans le domaine des pratiques corporelles. Nous avons déjà discuté des variétés des contenus d'apprentissage et montrer l'intérêt des catégories de représentations de Bruner (2000) croisées avec celle de Sallaberry (2005). Nous supposons des représentations différentes des activités de sauts et de jeux et sports collectifs, dominante enactive pour les premières et iconique et symbolique pour les secondes. Mais compte-tenu de la nature motrice, tous les apprentissages impliquent des fragments de représentations sensori-motrices, « inscrites dans nos muscles » (Bruner, 1973 cité par Barth, 1985, p. 51).

Les représentations enactives sont-elles observables et sont-elles facilement verbalisables ? Les analyses de Parlebas (1999) sur la proprioception mais aussi de Singer (1991) qui identifient les conséquences sensorielles des réalisations motrices posent la question de la capacité de mettre en mots certaines sensations articulaires et musculaires.

Cette « intimité » de l'activité du sujet, est-elle observable ? Il semble que cela soit difficile à voir chez les autres. Au regard de la prise de conscience, est-ce verbalisable ?

La nature des représentations des actions motrices et leur prise de conscience sont des obstacles à l'utilisation de l'observation des autres à des fins d'apprentissage. Les dispositifs de stylisation proposés par Bruner (1991) et Winnykamen (1990) dans son modèle Imitation/Modélisation/Interactive l'attestent. Bandura (2003) propose de centrer l'attention de l'observateur sur des éléments précis des gestes moteurs lorsque ceux-ci sont trop complexes.

Cela nous invite à supposer que le type d'activités physiques a une importance considérable sur l'usage instrumental de l'observation des autres avec le niveau des apprentissages qui influencent les représentations construites. Elles constituent un cadre d'analyse pour les élèves dans leur activité d'observation des autres.

10.3.4.2. Une fonction relationnelle et de communication

Nous avons présenté dans la partie concernant l'activité des élèves, la diversité des formes d'organisation sociale qui traversent les séances d'éducation physique et confrontent les élèves à des fonctionnements bien plus divers que dans les autres enseignements.

Nous nous centrerons uniquement au niveau des règles groupales (Méard & Bertone, 2002) qui sont proposées par l'enseignant pendant les séances d'EPS.

Dans le travail d'observation que nous allons réaliser, nous chercherons à comprendre « l'ordre de l'interaction » dans les classes. « Ma préoccupation pendant des années a été de promouvoir l'acceptation de ce domaine de face-à-face comme un domaine analytiquement viable – un domaine qui pourrait être dénommé, à défaut d'un nom plus heureux, l'ordre de l'interaction – un domaine dont la méthode d'analyse préférée est la micro-analyse ». (Goffman, 1974, p. 191)

Il s'agira d'observer les interactions dans la vie quotidienne pour mettre à jour les régularités de celles-ci. Il se construit des attentes mutuelles des élèves entre eux. Le « donné » de l'enseignant définit des cadres mais il laisse des horizons incertains et les élèves exploitent la « praticabilité de la règle » (Coulon, 1993), ces « règles dormantes » pour construire un rituel. Certaines d'entre elles permettent-elles aux élèves de poursuivre leur activité malgré des

horizons incertains en ayant recours à des clauses telles que « « *et cetera* », « à moins que », « passons » » (Garfinkel, 2009, p. 54). Nous supposons que des rituels existent et que l'observation des autres participe à cette régularité de l'action sociale et à l'élucidation des ambiguïtés des situations.

Cela intègre la notion « d'agenda » proposée par Gearing (1984) pour prendre en compte le déroulement temporel qui nous semble important dans le cadre des séances d'éducation physique. Nous tenterons d'observer les évolutions de ces rituels au fil des séances dans leur inscription spatiale pour dégager des scripts (Nelson, 1981), des formats (Bruner, 1991).

Concernant les comportements sociaux, ils ont la particularité d'être visibles pour l'ensemble des domaines disciplinaires à la différence des apprentissages plus cognitifs. C'est aussi le cas, pour les séances d'éducation physique, parce qu'ils s'inscrivent dans des régularités qui dépassent l'enseignement de certaines activités physiques, ce qui semble moins vrai pour les acquisitions motrices. C'est l'hypothèse que nous avons formulée. Nous postulons que les élèves se construisent des représentations de fonctionnement en atelier, en colonne et acquièrent ainsi des représentations partagées des organisations sociales que leur impose l'enseignant.

Nous nous emploierons à identifier ces ordres et ces désordres dans les interactions entre les élèves pendant les séances d'éducation physique. Certaines formes de groupement sont dotées dans leur fonctionnement d'une certaine autonomie. Cela signifie une co-régulation relationnelle et de communication. Comment s'établissent certains rituels d'organisation au sein des séances en fonction des dispositifs matériels ? Les rôles attribués par l'enseignant font-ils l'objet d'une construction collective? L'observation des autres participe-t-elle à cette diffusion des « méthodes » entre les membres (Garfinkel, 2009) ? Les conduites motrices, relationnelles, en un mot social, des élèves permettent-elles de renseigner les arrière-plans « au sujet de soi et des autres » (Garfinkel, 2009, p. 419) ? L'observation des autres en constitue-t-elle un élément important ?

10.3.4.3. Une fonction motivationnelle

Ce dernier point s'appuie sur les travaux de Bandura (2003) parce qu'il pense que le modelage des autres a des effets sur la motivation des élèves : « Les évaluations d'efficacité sont partiellement influencées par des expériences vicariantes médiatisées par des réalisations modelées par autrui. » (*Ibid*, p. 135)

Viau (2001), dans la continuité des travaux de Bandura, pose trois questions du point de vue de l'élève pour la motivation :

- La perception de la valeur de l'activité (pourquoi ferais-je cette activité ?)
- La perception de sa compétence à l'accomplir (suis-je capable d'accomplir cette activité ?)
- La perception de sa contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences (ai-je un contrôle sur son déroulement ?)

Pour la perception de la valeur de l'activité, on doit rappeler que les tâches scolaires sont dans un cadre institutionnel qui punit les élèves qui ne travaillent pas. Cette motivation extrinsèque n'est pas neutre même si certains chercheurs (Deci & Ryan, 2002, cité par Dupont et *al*, 2010) affirment que la contrainte tue la motivation, le contexte de l'éducation formelle s'impose. La contrainte est toujours pour partie présente.

La théorie de l'attribution causale (Wiener, 1975 ; Durand, 1991) que nous avons évoquée, peut expliquer des contradictions de comportements des élèves. En cas de difficulté dans une tâche et pour préserver son aura sociale, l'élève peut faire le choix de ne pas faire d'efforts. Il est préférable d'attribuer son échec à un manque d'effort qu'à un manque de compétences. L'expérience vicariante (Bandura, 1986, 2003) influence l'expérience directe en comparant ces propres réussites ou échecs avec celles et ceux des autres (Monteil, 1993). Cela peut entrainer un désengagement anticipé ou un surcroit d'investissement. Ce point est à mettre en perspective avec les « comportements d'approche ou d'évitement » (Carver et Scheier, 2001, cité par Laveault, 2007) comme *feedback* sur le plan motivationnel.

L'observation de l'activité des autres a-t-elle une influence sur la poursuite ou l'évitement de sa conduite initiale ? Sont-ils visibles pendant les séances d'éducation physique observées ? Les élèves ont-ils conscience de ces influences ? Comment s'articulent les comportements d'encouragement ou de critiques pendant les séances d'éducation physique avec les observations des autres? L'ensemble de ces différents éléments est-il perçu par les élèves ?

Chapitre 11 Conclusion et présentation d'une modélisation

L'activité de réalisation et l'activité d'observation sont étroitement imbriquées au regard de l'environnement des séances d'éducation physique. L'activité des élèves est de nature motrice mais aussi de nature sociale.

Ce contexte spécifique de « consociés » (Schütz, 2008), où les comportements des autres sont visibles, peut avoir une influence sur la construction d'un savoir partagé (Bruner, 2008) au niveau local (Geertz, 2002). Nous supposons que cette observation des autres permet diverses expériences vicariantes (Bandura, 1986, 2003) et participe à un processus de co-régulation des apprentissages (Allal, 2007).

Nous faisons l'hypothèse qu'elle peut avoir des fonctions d'acquisition/instrumentale, des fonctions relationnelles/de communication (Winnykamen, 1990) et des fonctions motivationnelles (Bandura, 1986, 2003) qui interférent avec l'activité de réalisation des élèves. Elle représente une forme singulière d'interactions entre les élèves et se constitue sur la base d'une intersubjectivité entre l'élève et l'environnement. Nous supposons que cette interaction de l'élève avec cet environnement est asymétrique (Bandura, 2003 ; Carré, 2004 ; Lave & Wenger, 2011 ; Wenger, 2008). Pour cette raison, nous faisons l'hypothèse que le sens des apprentissages et les intentionnalités attribuées à leurs activités par les élèves peuvent être plurielles. Pourtant, cette pluralité n'empêche pas une culture commune, une microculture de classe (Mottier Lopez, 2007). L'activité des élèves est l'interaction entre participation et réification par la négociation de sens et de signification (Wenger, 2008).

Le modèle proposé s'est inspiré de celui de la causalité triadique (Bandura, 2003) pour rendre compte de l'interdépendance entre les personnes, leurs actions et leur environnement : « Les individus créent et activent leur environnement autant qu'ils y réagissent. » (Bandura, 1980, p. 186). Le « donné » (Béguin & Clot, 2004) représente les tâches proposées aux élèves par l'enseignant avec les consignes, les dispositifs matériels et les organisations sociales. C'est le sens des réflexions concernant les affordances et les artefacts en relation avec le milieu didactique et pédagogique conçu par l'enseignant. Les comportements des élèves sont visibles et observables par tous les « consociés » et constituent un « créé » à partir du donné de l'enseignant. Ce créé, à la fois collectif et individuel, est la source d'un savoir partagé (Bruner, 2008) par la négociation (Gearing, 1984) et par l'intermédiaire de transactions (Bruner, 2008). Cette activité individuelle et collective recouvre les apprentissages moteurs, les comportements sociaux et le degré d'engagement des élèves dans les tâches (le donné de l'enseignant). Quelles

sont les résonnances de l'observation des autres pendant les séances d'EPS : fonctions instrumentale d'acquisition des apprentissages moteurs, relationnelle et de communication, motivationnelle ?

Les élèves comparent-ils leur activité à celle des autres par l'observation de leurs conduites motrices et de leurs comportements sociaux ?

Cela induit-t-il de fait une intersubjectivité des acteurs à travers un auto-questionnement, comme élément de la co-régulation ?

L'intersubjectivité existe par l'observation du « créé » des autres. Le « donné » (Béguin & Clot, 2004) de l'enseignant place les élèves dans une certaine objectivité de l'environnement se traduisant par une prégnance de celui-ci exercée sur les élèves. Quelles sont les représentations partagées et collectives (Bruner, 2008 ; Sallaberry, 2005) qui se construisent entre l'inter et l'intrapsychique (Vygotski, 1997 ; Brossard, 2002) ?

Il s'agit d'observer la représentation du monde (Piaget, 1972) des séances d'éducation physique pour une classe durant une séquence d'enseignement. C'est le sens de la flèche qui symbolise cette évolution dans le temps. La communauté de pratique (Lave & Wenger, 2011) s'inscrit dans une histoire, une biographie (Schütz, 2010) individuelle et collective.

Ce modèle sera éprouvé à travers deux activités physiques très différentes, jeux et sports collectifs, activités de sauts et pour des élèves d'âges très différents, école maternelle (classe de moyenne et grande section), école élémentaire (classe de cours moyen 2ème), collège (classes de 5ème et de 4ème).

Nous supposons que cette activité d'observation des autres pendant les séances d'EPS constitue une transmission cachée, pour reprendre l'expression de Perrenoud (1993) à propos du *curriculum*. Cette observation des autres contribue à une co-régulation des apprentissages des élèves (Allal, 2007).

Schéma 4 : modèle d'analyse

Une conception systémique et dynamique des séances d'éducation physique

Environnement : « le donné », une certaine objectivation

Cadre institutionnel de fonctionnement de la classe proposé par l'enseignant

- Contenant (médias utilisés) : instructions verbales, dispositif matériel, fiches, démonstration …
- Contenu :

Organisation spatiale et matérielle : règles d'apprentissage et de sécurité

Organisation sociale de la classe : règles institutionnelles, règles de fonctionnement définies

Co-régulation des apprentissages
Allal (2007)
Une transmission cachée,
la négociation culturelle
(Gearing, 1984 ; Bruner, 2008)
d'une communauté de pratique
(Lave & Wenger, 2011 ; Wenger, 2008)

Activités des autres élèves :

Le « créé », une certaine subjectivité
Le sens et l'intentionnalité de leur activité

- Les pratiques corporelles en fonction des activités physiques pratiquées.
- Les comportements relationnels et sociaux des élèves
- Le degré d'engagement dans les activités

Les élèves :

Le sens et l'intentionnalité de l'observation des autres (Bandura, 1980, 2003, Winnykamen, 1990)

- Fonction instrumentale

Compréhension de tâches (réinterprétation des élèves), apprentissages des conduites motrices

- Fonction relationnelle et de communication

Règles de fonctionnement définissant les relations entre les élèves, apprentissages des règles définies

- Fonction motivationnelle

Intégration de l'observation dans les processus motivationnels

Partie 3 : les contributions empiriques

Introduction

Dans une première partie, nous présentons certaines réflexions d'ordre épistémologique qui ont guidé la construction de nos expérimentations. Dans un second temps, nous analysons l'ensemble des recueils des données par classe pour chaque activité et leurs évolutions au fil des séances. Puis nous comparerons les constats entre les trois classes pour les activités similaires. Enfin, nous poursuivons cette analyse en comparant les types de tâches entre elles.

Chapitre 12 : Méthodologie et réflexions épistémologiques

Les expérimentations ont été réalisées entre le 2/05/2011 et 5/06/2012. Nos enquêtes de terrain sont de type ethnographique. Cette partie sera consacrée à la présentation des méthodologies mises en œuvre pour recueillir les données analysées et à une réflexion épistémologique sur celles-ci. Ce point a été esquissé à la fin de la partie précédente.

12.1. La classe + 1 (Le chercheur) : le choix du « terrain »

Nous distinguerons successivement les enseignants, les pratiques et les élèves.

12.1.1. Les enseignants

Dans cette partie, j'utiliserai le « JE » pour traduire les dimensions personnelles du travail de terrain (Emerson, 2003). Si toute recherche est incarnée par le chercheur, l'enquête de terrain et « l'observation *in situ* » (Chapoulie, 1984) donnent une autre ampleur à cette incarnation. « Le mot « terrain » qui désigne à la fois un lieu de recherche et un objet de recherche, est devenu un mot clé du milieu anthropologique. » (Augé & Colleyn, 2004, p. 79). Les auteurs développent l'idée que le chercheur doit s'imprégner de la culture du terrain.

Cette « observation directe » de nature « participante » par ma présence physique lors de toutes les séances a eu une influence sur la recherche de classes pour mener le travail empirique. En effet, le choix de faire une étude comparée, avec deux types d'activités physiques différentes (activités de saut, activités de jeux et sports collectifs) et pour trois niveaux d'âges différents, m'a demandé de trouver plusieurs enseignants acceptant ma présence dans leur classe pendant plusieurs séances. Dans un espace professionnel où l'usage des structures de travail s'apparente davantage à ce que Lortie (1975, cité par Gather-Thurler, 2000, p. 65) qualifie de « boîte à œufs » pour représenter le « chacun dans sa classe », solliciter des enseignants pour les filmer dans leur classe n'est pas chose aisée. Pour le « terrain » école maternelle et élémentaire, j'ai « fait jouer mes relations » et cela invite à un premier questionnement épistémologique. Les trois enseignants qui ont participé à cette recherche sont des « maîtres formateurs » que je connaissais extrêmement bien sur le plan professionnel. Ayant été conseiller pédagogique départemental en EPS – fonction concernant l'EPS dans le premier degré – formateur en EPS pour les professeurs des écoles au sein d'un

IUFM, j'ai tissé avec eux des relations professionnelles étroites, faites de reconnaissance mutuelle de compétences acquises par des collaborations passées. J'ai réalisé une recherche-action sur les pratiques coopératives des jeux collectifs à l'école maternelle, élaboré des documents pédagogiques en EPS avec une autre et associé certains à mes travaux universitaires précédents. Cette proximité que l'on pourrait qualifier de complicité est-elle un problème ?

Je ne me suis pas posé la question en ces termes. Toute recherche de type ethnographique est confrontée à la subjectivité des acteurs incluant le chercheur dans le système d'analyse. Sotiropoulos (2003, p. 85) attire l'attention sur la spécificité des recherches anthropologiques dans le domaine de l'éducation en mettant en évidence qu' « […] il peut s'avérer nécessaire de tenir compte de la personnalité des agents sociaux, qui, dans le cadre de tels groupes beaucoup plus restreints, influe bien davantage sur la nature et la forme des « institutions » ». En reprenant l'argumentation de Spradley (1980), il rappelle que l'observation participante, implique souvent pendant le déroulement de la recherche l'établissement de relations entre le chercheur et les acteurs de terrain.

Cette relation avec les trois enseignants facilite la recherche parce qu'il existe une reconnaissance professionnelle réciproque qui n'instaure pas leur pratique comme la démonstration de la « leçon modèle ». Leur fonction de « maître-formateur » en fait des enseignants-experts reconnus par l'institution et sont à même de relativiser les pratiques d'enseignement/apprentissages avec sa part de bricolage. Enfin, nous avons déjà travaillé ensemble avec ce mode de médias, la vidéo, et avec ce mode de participation, présence physique durant la totalité d'une ou deux séances.

Pour le « terrain » collège, je ne bénéficie pas d'une identité de formateur spécialiste de l'enseignement de l'EPS comme dans le premier degré. J'occupe des fonctions de conseiller technique pour le second degré auprès du directeur académique des services départementaux de l'éducation nationale et je n'ai que peu de relations avec les enseignants de cette discipline dans le département. Le positionnement n'est pas celui d'un didacticien/pédagogue de l'EPS mais d'un spécialiste des projets d'établissement et des contrats d'objectifs[54] (2008) qui ne rencontre les enseignants d'EPS que pour échanger au sujet de dispositifs de différenciation au sein d'un collège ou à propos des difficultés rencontrées par l'accompagnement personnalisé en 6ème[55]ou en classe de seconde[56] dans le

[54] Décret n°2008-263 du 14/03/2008, article V
[55] BO n°31 du 1/09/2011, Accompagnement personnalisé
[56] BO spécial n°1 du 1/02/2010, Réforme du lycée

cadre de la réforme du lycée.

Je n'avais jamais travaillé sur le « terrain » collège. J'ai essuyé plusieurs refus. Enfin deux enseignants ont été plutôt favorables. Je leur ai présenté le type de recueil que je réalisais dans mes travaux de recherches - vidéo de classes où l'on voit les enseignants et les élèves en activité. Mais il me fallait marquer la frontière entre mon activité professionnelle et mon activité de recherche. En effet, ma fonction implique un travail quasi-quotidien avec les personnels de direction du département et peut m'amener à rencontrer les deux enseignants à l'occasion de réunions institutionnelles – cette hypothèse est devenue « réalité » pour les deux enseignants. Aussi, même si la demande aurait pu se faire oralement, j'ai sollicité de façon officielle l'accord des principaux des deux collèges pour mener les travaux de recherche et en ai informé le directeur académique.

12.1.2. Les pratiques

J'avais des contraintes liées aux activités physiques que je souhaitais comparer.

Pour les collèges, j'ai saisi les opportunités des programmations prévues. Cela explique que j'ai mené un travail de recherche pour le hand-ball avec une classe de 4ème alors que pour les activités de multi-bond, ce soit une classe de 5ème. Concernant les pratiques athlétiques, les programmes de 2008 ont vu la mise en place de l'activité multi-bond pour se substituer à celles de la longueur ou du triple saut.

Pour la classe de CM2, la programmation de l'enseignante correspondait parfaitement aux séquences que je souhaitais observer – une séquence hand-ball et une séquence saut en longueur. Nous avons convenu en début d'année scolaire de la durée et des périodes.

Pour les classes de maternelle, la contrainte était davantage didactique pour conserver une filiation avec les activités proposées aux élèves de collège et de CM2 tout en proposant des contenus d'enseignement répondant aux programmes (2008, 2012). J'ai développé ce point dans la deuxième partie de cet écrit. L'activité collective correspondant aux compétences des programmes – coopérer et s'opposer individuellement et collectivement (maternelle, cycle 1), coopérer et s'opposer collectivement (cycle 3), conduite et maîtriser un affrontement individuel et collectif (collège) – la présence de l'objet *balle ou ballon* semblait indispensable. L'observation et les informations visuelles sont importantes pour orienter l'activité des élèves durant les séquences d'apprentissage. Parlebas (1999) évoque la nécessité d'apprentissage spécifique de type sémiomoteur pour faciliter les coopérations motrices ou pour permettre les oppositions motrices. L'objet *balle ou ballon* impliquait l'apprentissage

d'habiletés motrices similaires (passe, réception, interception) à l'exception du dribble absent des manipulations des élèves d'école maternelle. Enfin, après les aspects objectifs de la présence de l'objet sur les conduites motrices, Parlebas (1999, p. 74-75) nous invite aussi à plonger dans le sens du vécu pour les élèves afin de tenter d'accéder aux intentions, perceptions, images mentales, projets, motivations, désirs, frustrations … Nous retenons une relation particulière des élèves à l'objet balle ou ballon, sorte d'attracteur étrange qui entraîne toutes les convoitises et les conquêtes, autant motrices qu'affectives. Ce dernier point faisait partie de notre recherche, la subjectivité et l'intersubjectivité des élèves à travers l'intentionnalité de l'observation des comportements moteurs et sociaux des autres.

Pour les activités de sauts, correspondant à la compétence – réaliser une action que l'on peut mesurer (maternelle, cycle 1) – l'écart est plus important. Les contenus d'enseignement proposés aux élèves de CM2 et de 5ème répondaient aux compétences – réaliser une performance (cycle 3), réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée (collège) dans le but de sauter le plus loin possible. Les ateliers « sauter » élaborés pour les élèves de la classe ont été conçus pour engager les élèves dans des logiques internes différentes (Parlebas, 1999, p. 216) : sauter loin en un ou plusieurs bonds, produire une forme corporelle lors d'un saut, reproduire des enchaînements de sauts différents (cloche-pied, pieds joints, en avançant, en reculant…) sur la base de la trame de variance (Garcia & Quévreux, 1999). Ce point me demande d'accorder une attention plus particulière à cette séquence d'enseignement puisque les élèves sont confrontés pendant la même séance à des logiques internes très différentes à travers ces quatre ateliers. Je présenterai le recueil de données par atelier et une analyse comparative des activités des élèves, de leur intentionnalité ainsi que celles de leur activité d'observation. Est-elle similaire en fonction des quatre ateliers ?

Les enseignants du second degré m'ont demandé s'ils devaient prévoir des points particuliers dans la séquence d'enseignement. J'ai répondu que je souhaitais qu'ils ne changent rien à leurs pratiques habituelles, leur rappelant que l'objet de la recherche était l'observation des élèves entre eux pendant les séances d'EPS. Evidemment, le « donné » des enseignants n'est pas qu'une toile de fond et se centrer sur « l'observation des élèves » et ses effets sur « *Les régulations liées aux interactions entre apprenants* » (Allal, 2007, p. 17) inclut nécessairement leurs pratiques. Il reste difficile d'avoir un recul épistémologique sur le trouble qu'a apporté ma présence à la préparation et au déroulement des séquences pour les deux professeurs d'EPS. Toutefois, un des enseignants m'a confié avant le début de la séquence de hand-ball qu'il l'avait davantage préparée que d'habitude. Cet aveu montre que

la présence d'une personne dans la classe renvoie le plus souvent pour les enseignants à des perspectives de jugement, sur l'autre, sur leur pratique correspondant à une réalité, celle de l'inspection.

Concernant les enseignants du premier degré, notre connivence professionnelle m'a amené à partager davantage les contenus d'enseignement. Le « Qu'est-ce que tu en penses ? » de nos collaborations passées a ressurgi rapidement me rappelant qu'avant d'être un apprenti chercheur, dans la présente situation, j'ai été un formateur d'enseignant impliqué dans des recherches actions et que c'est cette image de ma personne que conservent les trois collègues, connaissant peu mon activité professionnelle actuelle dans le second degré.

Dans les deux cas, mais de façons différentes, mon intrusion dans cette intimité professionnelle a certainement troublé l'écologie de la classe.

12.1.3. Les élèves

Pour les élèves des écoles primaires, la fonction de maître-formateur de leurs enseignants impliquent la présence de professeurs stagiaires dans la classe de façon régulière. Ce sont les enseignants des trois classes qui ont expliqué et sollicité l'autorisation aux parents. La présence physique d'une autre personne représentait pour les familles le quotidien d'un maître-formateur comme pour les élèves d'ailleurs, au moins sur le principe. Nous verrons que même pour des écoliers habitués à la présence « d'étrangers » dans la classe, les caméras ont fait l'objet d'interrogations dans un premier temps. Pour les collégiens, la présence d'un autre adulte dans la classe est rare et se limite à l'inspection pédagogique de l'enseignant. Les élèves et leur famille ont été informés par un courrier qui présentait le type de recueil avec une demande d'autorisation à signer par les parents pour donner leur accord de filmer et de réaliser des entretiens avec leurs enfants (annexe 1).

Lors de la première séance des séquences, les enseignants ont expliqué les raisons de ma présence avec eux. En fonction de l'âge des élèves et des enseignants, les modalités ont été sensiblement différentes.

Pour les deux classes maternelles, « Y a un monsieur qui va nous filmer aujourd'hui, mais nous, on va jouer normalement comme d'habitude. » «Vous avez vu, il y a quelqu'un avec des caméras. C'est Serge. Il va rester avec nous durant toutes les séances où nous ferons les ateliers de sauts. » Les deux enseignants ayant accepté de m'accueillir travaillaient dans la même école. Je suis venu treize fois pour observer les différentes séances entre le 3/10/2011 et 15/12/2011. Au fil du temps, les élèves m'ont appelé par mon prénom et n'hésitaient pas à

me saluer dans la cour. De la même façon, durant les récréations, les autres enseignants de l'école m'ont questionné sur l'objet de ma recherche et sur la façon dont j'analyserai les données recueillies. Peu à peu, j'ai été intégré au « paysage » de l'école, au moins de façon épisodique.

Avec la classe de CM2, l'enseignante a expliqué en classe les raisons de ma présence armée de caméras. Lors de la première séance de hand-ball le 15/03/2012, je suis intervenu pour préciser l'objet de ma recherche et la méthodologie utilisée que je préciserai dans la suite de cette partie. Certains élèves ont immédiatement fait savoir à l'enseignante qu'ils ne souhaitaient pas être questionnés, impressionnés sans doute par cette modalité de recueil. L'histoire des douze séances vécues avec les élèves (six en hand-ball et six en saut en longueur) a montré que l'inquiétude et cette réticence initiales de quelques-uns se sont dissipées. J'ai été obligé d'adapter mon cadre méthodologique (un ou deux élèves questionnés par séance) pour satisfaire la demande des élèves faite à l'enseignante de tous « passer ». J'utilise le mot employé par les écoliers. On peut y voir de l'ordre du rite de passage. La classe étant constituée de vingt sept élèves, les douze séances ne représentaient que vingt quatre élèves questionnés. Comment en exclure trois ?

L'expérience du « terrain » du chercheur constitue un rite de la « méthode ethnographique » (Marchive, 2011). Il s'instaure par l'observation *in vivo* et représente l'autorité de l'expérience (Clifford, 2003) de la recherche ethnographique par un « j'y étais ». Par un étrange renversement, les élèves ont identifié cette expérience du chercheur dans leur classe comme la leur, singulière voire exceptionnelle. Le « J'y étais » échappe au chercheur et est saisi par les élèves. Alors je m'adapte et pour permettre à chacun de revendiquer un entretien, je réalise trois questionnements lors de la cinquième séance de saut (le 20/04/2012) et quatre lors de l'ultime séance avec la classe (le 7/05/2012).

Pour les classes de collège, j'avais proposé un courrier aux enseignants et aux principaux des deux collèges à l'intention des familles (annexe 1). Il était écrit sous couvert du chef d'établissement et présentait le cadre de la recherche et la méthodologie employée pour expliquer la nécessaire autorisation du droit à l'image que devaient signer les parents. Lors de la première séance de chaque séquence, les deux enseignants m'ont présenté en faisant référence au courrier que leurs familles avaient reçu quelques semaines plus tôt. J'ai ensuite précisé les modalités de recueil des vidéos et des temps d'entretien pour deux élèves par séance. Pour chaque classe, quelques collégiens m'ont interrogé sur la finalité de ce travail de recherche. J'ai répondu que cela donnait lieu à la production d'un écrit universitaire que l'on appelle une thèse. Pendant le déroulement de la séquence de hand-ball, les collégiens

de 4ème posent de nombreuses questions pendant le trajet de cinq minutes entre le collège et le gymnase : comment j'allais rapporter les contenus de leurs entretiens, leurs activités pendant les séances… ? Ils demandent aussi à filmer les matchs de hand-ball et me sollicitent afin que je réalise des montages des temps de jeu pour qu'ils puissent se regarder. Les échanges avec les élèves de 5ème ont été moins fréquents et se sont résumés à quelques discussions sur des sujets divers en relation avec le monde des activités physiques mais peu à propos de mes travaux de recherche. Doit-on trouver des explications à cette différence par l'âge des collégiens ou l'opportunité de la durée du trajet ? Je me contente de constater cette différence sans être à même d'en comprendre les raisons.

Ces éléments, d'adaptation de la méthodologie au contexte, font partie intégrante de la « méthodologie ethnographique ». L'observation participante implique une immersion qui induit des relations avec les acteurs sociaux présents, enseignants, élèves et dans une moindre mesure, parents. J'ai été confronté à un dilemme entre épistémologie et déontologie, conserver la méthodologie définie initialement ou l'adapter à certaines réalités du « terrain ».

12.1.4. Conclusion

L'observation participante trouble l'écologie de la classe. L'objet de cette réflexion épistémologique a été d'analyser les adaptations méthodologiques et révéler que derrière une « méthodologie ethnographique » identique, se cachent des différences liées aux « terrains ».

12.2. Le recueil des données : des images et les mots

12.2.1. Une méthodologie au service de la recherche

Avoir comme objet de recherche l'activité des élèves et l'activité d'observation des élèves pendant les séances d'EPS et les effets de cette interaction singulière oblige à concevoir une méthodologie particulière. L'environnement mouvementé (Durand, 2002) et la partie productive (Rabardel, 2005) de l'activité des élèves nous ont orienté vers le recueil de données à l'aide de l'outil vidéo. En effet, pour décrire ce que fait l'enfant (Bruner, 2008) pendant les séances d'EPS, il semblait que le travail d'observation pouvait se réaliser à travers des films ethnographiques : « Le film et la vidéo excellent à montrer des lieux, des espaces, des témoignages, des prises de position, des attitudes, des postures, des interactions sociales,

des fragments de vie.» (Augé & Colleyn, 2004, p. 69). Nous avions déjà par le passé utilisé cet outil pour des recherches pédagogiques à des fins de formation – présentation de jeux à des enseignants incluant la projection d'une vidéo d'élèves en action.

Nos outils devaient pouvoir nous permettre d'observer la construction du cadre « séance d'EPS » par les acteurs (Goffman, 1974, 1991). La mise à jour des « méthodes pour faire apparaître ces façons de faire et de dire comme des connexions claires, cohérentes, voulues, conséquentes, choisies, connaissables, uniformes, reproductibles, bref rationnelles. » (Garfinkel, 2009, p. 95) demandait de pouvoir recueillir des images sur des plans larges. Ce premier niveau d'observation s'inscrit dans le « collectivisme méthodologique » (Theureau, 2006, p. 111). L'instauration d'un ordre de l'interaction (Goffman, 1974) au sein de la classe comme rationalité des acteurs du quotidien (Schütz, 2008 ; Garfinkel, 2009) nous incitait à recueillir des images à un niveau macroscopique/mésoscopique, l'activité des élèves. Nous supposions que nous pouvions observer, au fil des séances, des rites de l'interaction se construire dans le contexte des dispositifs matériels et des organisations sociales mises en place par l'enseignant. L'activité d'observation des autres pouvait être révélée à ce niveau à travers des phénomènes de co-action et d'imitations, résultats de ces interactions. Enfin, les chercheurs de cette microsociologie (Goffman, 1991 ; Garfinkel, 2009) mettaient en évidence le caractère automatique et non conscient de ces pratiques sociales et collectives des acteurs. Ces données recueillies sont analysées uniquement par le chercheur. Nous présenterons dans la suite de cette partie le type de recueil obtenu et la façon dont nous avons procédé pour les analyser.

Parallèlement à ce niveau macroscopique/mésoscopique, nous avons filmé l'activité de quelques élèves (le plus souvent deux par séance). Nous avons qualifié ce niveau de «microscopique». Il s'agissait de recueillir des séquences limitées en temps de l'activité individuelle des élèves au fil des séances comme Mac Dermott, Gosdpodinoff et Aron (1978) l'avaient mis en œuvre dans le célèbre cas de Rosa. Notre méthodologie s'est inspirée de celle de « l'autoconfrontation » élaborée dans le cadre de « l'observatoire des objets théoriques d'étude des activités humaines » (Theureau, 2006). Toutefois, nous ne cherchons pas de façon spécifique à accéder à la conscience préréflexive des élèves durant ces entretiens. Il ne s'agit pas de construire le cours d'action « […] qui est significative pour l'acteur, ou encore, montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables. » (Theureau, 2006, p. 46).

« L'autoconfrontation constitue une ressource précieuse pour le chercheur, un

> instrument pour saisir quelque chose de la part non-observable de l'activité vécue et le sens que les sujets en produisent au fil de l'action, d'une manière inaccessible à l'observation directe du sujet et de sa conduite. » (Cahour & Licoppe, 2010, p. 248).

Notre objectif est d'accéder pour les situations proposées par l'enseignant, (i) à la compréhension qu'en ont les élèves, (ii) à la description de leur activité de réalisation motrice et de leur activité sociale, (iii) d'en communiquer les intentionnalités ou les motifs. L'activité des élèves inclut aussi les expériences vicariantes et la description de l'activité d'observation *in situ*. Si le « comment ? » favorisant l'explicitation (Vermersch, 1994) est utilisé, le « pourquoi ? » est aussi employé pour mettre à jour les explications et les justifications des acteurs (Theureau, 2010, p. 295) dans l'activité ainsi que pour faire émerger certains implicites inavouables. Nous supposons qu'il existe des arrière-plans dans l'activité (Garfinkel, 2009) qui sont difficilement exprimables par les élèves mais qui sont autant de « traces » de leur subjectivité.

Nous avons eu recours à la méthode de l'autoconfrontation pour mettre en œuvre la proposition de la pédagogie populaire (Bruner, 2008) afin d'accéder à ce que pensent être les élèves en train de faire et les raisons qui font qu'ils réalisent cette activité. La conduite est à double face (Vermersch, 2004), l'une comportementale à caractère public et visible, l'autre privée et non-observable. L'objectif était de compléter l'observation de l'activité collective de la classe au fil de la séance par les commentaires des élèves de leurs conduites de leur point de vue subjectif. Mais à la différence des méthodologies de *l'Observatoire du cours d'action*, les verbalisations des élèves ne se limitent pas à leur activité située, le chercheur leur offre la possibilité de sortir du contexte de l'activité « vue », « ici et maintenant ». La confrontation des élèves aux traces de leur activité mais aussi à celles de l'activité des autres implique des ressentis et des perceptions qui peuvent être difficilement exprimables. C'est le sens de la notion d'arrière-plan que nous avons évoquée.

Nous supposons que les verbalisations peuvent révéler des savoirs acquis qui constituent autant de ressources mobilisées par l'élève pour comprendre et interpréter la situation et guider sa propre activité mais aussi celles des autres élèves à toutes fins pratiques (Garfinkel, 2009).

12.2.2. Des images

Nous allons décrire et préciser les trois niveaux « macroscopique, mésoscopique et

microscopique ». Ces trois focales sont inclusives et complémentaires :

- Niveau « macro/méso » :

Pour le niveau « macro », les caméras filment des plans larges de l'endroit où se déroule la séance. L'espace observé reste partiel mais il permet de prendre en compte le contexte des contenus d'enseignement dans leur composante didactique et dans leur composante organisationnelle (organisation matérielle, spatiale et organisation sociale). Il constitue aussi un élément pour observer les évolutions des apprentissages des élèves mais aussi pour regarder leurs comportements sociaux durant la totalité des séances. La tentative est difficile mais il s'agit de faire des liens entre les choses de la réalité sociale des séances d'éducation physique et simultanément d'être attentif à certains détails de cette réalité sociale (Laplantine, 1996). Nous avons dû réaliser des adaptations des niveaux macro/méso en fonction des séances observées. Le niveau « méso » cible un espace plus précis. Cela peut être un ou deux ateliers pour les activités de saut ou une zone de jeu pour le jeu ou le sport collectif. Toutefois, nous avons dû ajuster les cadrages des deux caméras utilisées en fonction des espaces des séances et des situations proposées par les enseignants.

Le recueil des vidéos a été perturbé ponctuellement par des problèmes techniques mais surtout lors de la séquence de multi-bond avec la classe de 5ème avec des chutes de caméras à cause du vent.

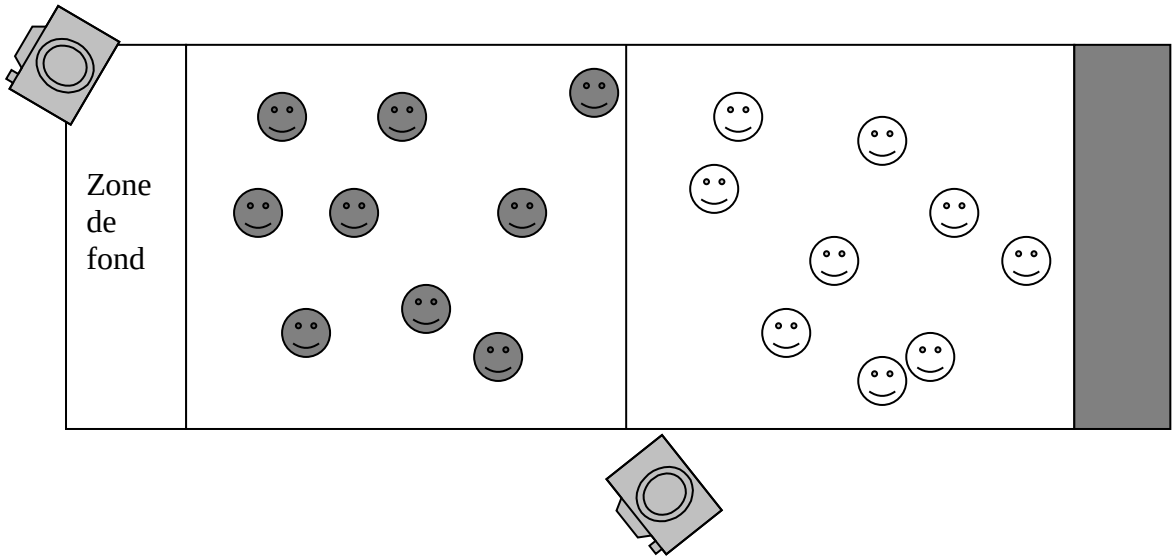
La durée moyenne des rushes est en relation avec la durée des séances. Les séances pour les classes de maternelle se situent entre 35 minutes et 40 minutes. Les caméras sont préparées avant l'arrivée des élèves et elles sont mises en fonctionnement immédiatement après l'arrivée de la classe. Ceci explique que les moyennes de rushes soient aussi proches des temps des séances. Pour la classe de CM2, les séances se déroulent dans la cour de récréation et leur durée prévue oscille entre 45 et 50 minutes. La classe de 5ème a des séances de 1h30. Le transport et la mise en place du matériel demande du temps pour les élèves et l'enseignant. L'installation des caméras et leur déplacement durant la même séance implique de nombreuses interruptions des films. Pour la séquence de hand-ball avec la classe de 4ème, les séances sont d'une durée de 2 heures, mais le déplacement entre le collège et le gymnase réduit cette durée officielle. On constate que ce sont pour les classes de collège que l'évaporation temporelle est la plus importante liée aux déplacements et aux faits que les élèves se changent pour la pratique de l'EPS (Piéron, 1993).

Tableau 5 : durée moyenne des rushes

Activités de saut classe de moyenne/ grande section	Activités de jeu collectif classe de grande section	Activité de saut en longueur Classe de CM2	Activité de hand-ball Classe de CM2	Activité de multi-bonds Classe de 5ème	Activité de hand-ball Classe de 4ème
28 minutes	28 minutes	39 minutes	35 minutes	38 minutes	51 minutes

Le jeu collectif pour la classe de grande section de maternelle

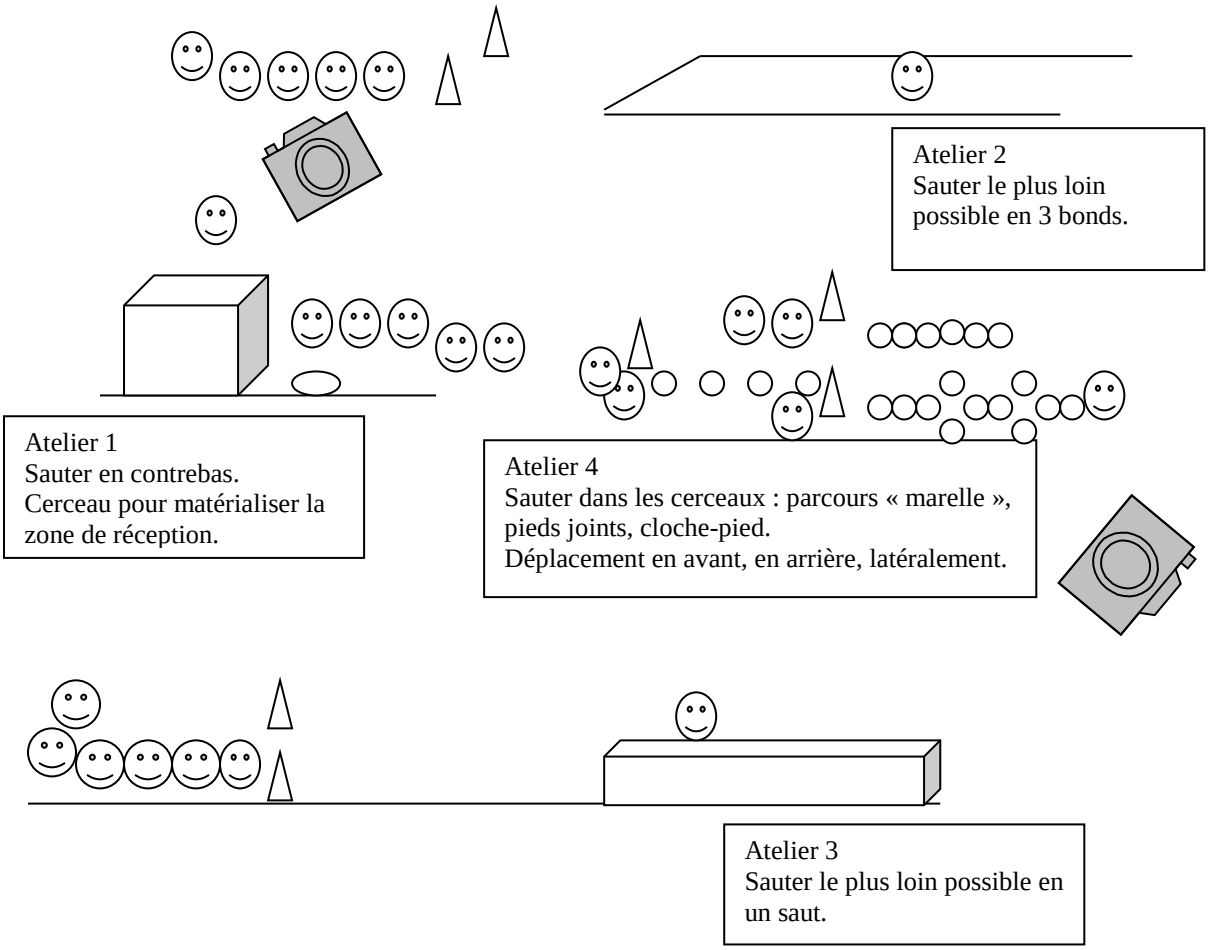
Schéma 5 : le jeu de la balle au fond



Ainsi pour les classes de maternelle, l'espace est toujours le même, la salle d'éducation physique (10m x 4m). Pour le jeu collectif, une des deux caméras a été placée dans un endroit qui reste le même pour la durée de la séance. Elle est située sur une diagonale qui permet de voir la quasi-totalité de l'espace de jeu. C'est le niveau macro. Nous avons filmé un secteur de l'espace de jeu pour mieux identifier les relations entre les joueurs. Une des deux équipes est filmée de façon plus précise en alternance d'une séance à l'autre. C'est le niveau méso.

L'activité de sauts pour la classe de moyenne et grande section de maternelle

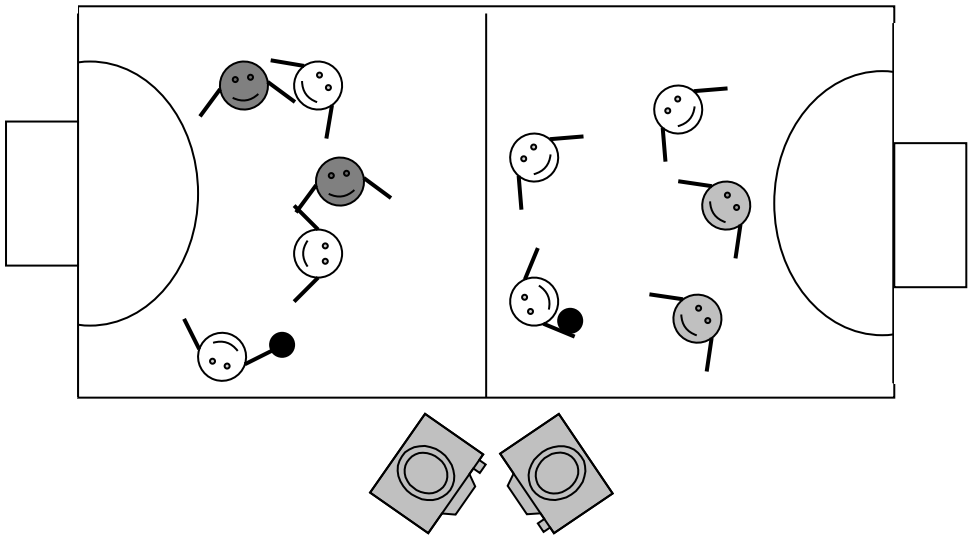
Schéma 6 : les ateliers « sauter »



Pour les activités de sauts à l'école maternelle, nous avons choisi de répartir les deux caméras sur deux ateliers et pouvoir observer leur fonctionnement. En ce sens, pour cette séquence, nous avons deux niveaux intermédiaires entre le macro et le méso. La taille de la salle nous interdisait un recul suffisant des caméras pour un plan large embrassant tous les ateliers.

L'activité de hand-ball pour la classe de CM2

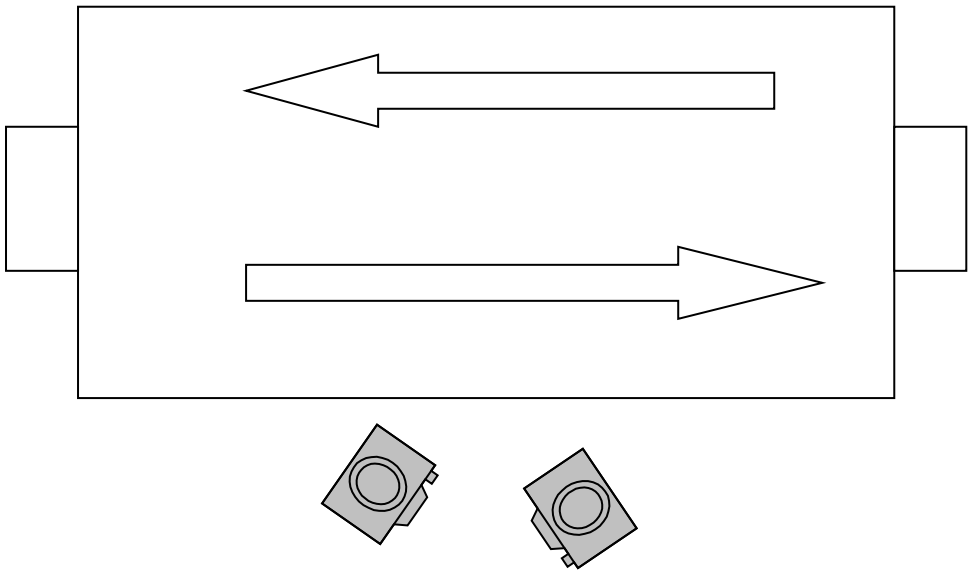
Schéma 7 : situation d'attaque/défense 3 contre 2



Pour la classe de CM2, les séances de Hand-ball se déroulent en extérieur dans la cour de récréation. Les dimensions plus importantes (35m x 15m) nous ont conduit à filmer des moitiés de terrain que ce soit pour les situations d'apprentissage – le schéma ci-dessus représente une situation d'attaque-défense où les élèves sont répartis sur les deux buts – ou pour les situations de matchs.

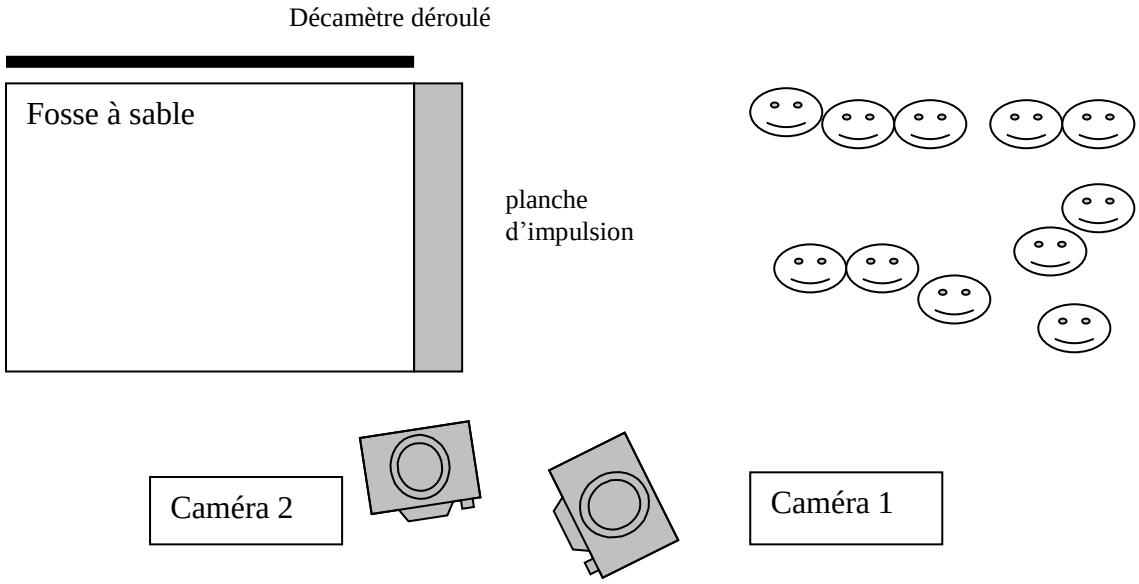
L'activité de saut en longueur pour la classe de CM2

Schéma 8 : organisation spatiale de l'échauffement



Nous distinguerons la situation d'échauffement qui se déroule sur l'espace de terrain de hand-ball. Les élèves réalisent des allers-retours avec des actions de déplacements divers intégrant des impulsions. Dans ce cas, nous avons repris le même cadrage que pour la séquence de hand-ball.

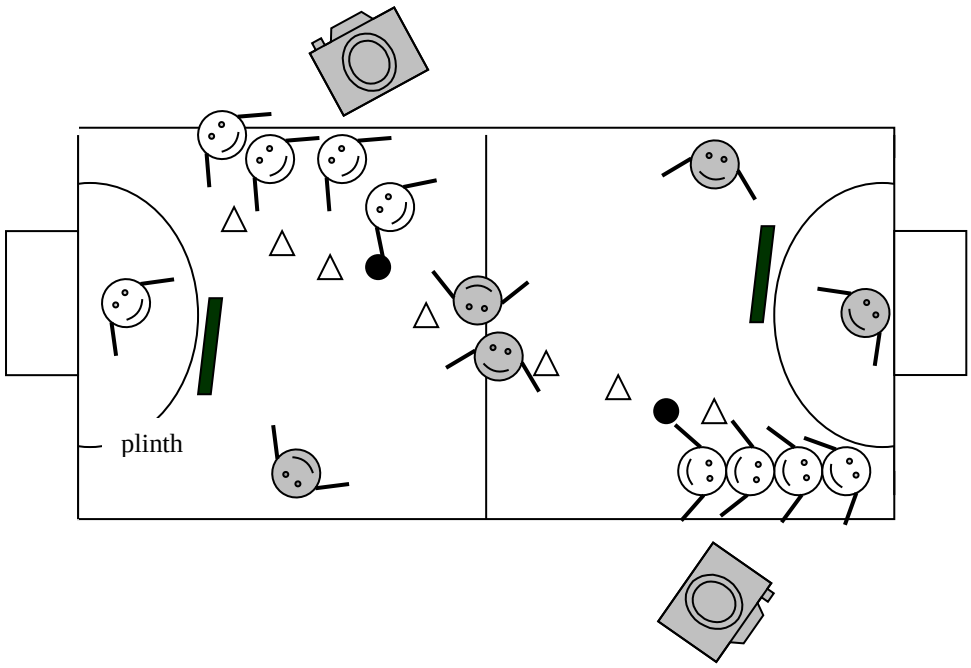
Schéma 9 : organisation matérielle, spatiale et sociale au sautoir



La caméra 1 est orientée vers les files d'attente et permet de filmer les déplacements des élèves et l'organisation des files d'attente. La caméra 2 cadre la zone d'impulsion et la fosse à sable facilitant l'observation des échanges des élèves dans cet espace. La caméra 1 est davantage le niveau macro, la caméra 2 le niveau méso.

L'activité de hand-ball pour la classe de 4ème

Schéma 10 : situation d'apprentissage du tir en suspension



Pour la séquence de hand-ball avec la classe de 4ème, nous retrouvons un espace similaire à celui de la classe de CM2, mais un peu plus grand et dans un gymnase (40m x 20m). Le schéma ci-dessus représente une situation d'apprentissage avec une organisation de l'espace qui est le plus souvent utilisé par l'enseignant. Les élèves réalisent des rotations sur les deux buts pour effectuer un enchaînement de « passe et va », puis ils doivent réaliser un tir. Le terrain de hand-ball est divisé en deux par une diagonale. Dans les situations de jeu (balle aux capitaines), les deux caméras filment les séquences de jeu qui concernent les deux élèves observés pendant la séance. L'enseignant a institué des temps d'observation effectués par les élèves lors de situation de match. Nous avons réalisé des rushes en plaçant une caméra face aux tribunes du gymnase où étaient assis les observateurs. Enfin, pour les situations de match, ce sont certains élèves qui ont pris en charge le cadrage. En suivant nos conseils et après quelques ajustements, ils ont choisi un plan large qui suit les déplacements du ballon. C'est à partir de ces rushes que nous avons fait les montages évoqués précédemment.

L'activité de multi-bonds pour la classe de 5ème

Schéma 11 : aménagement matériel d'une situation d'apprentissage de foulées bondissantes

Terrain de football

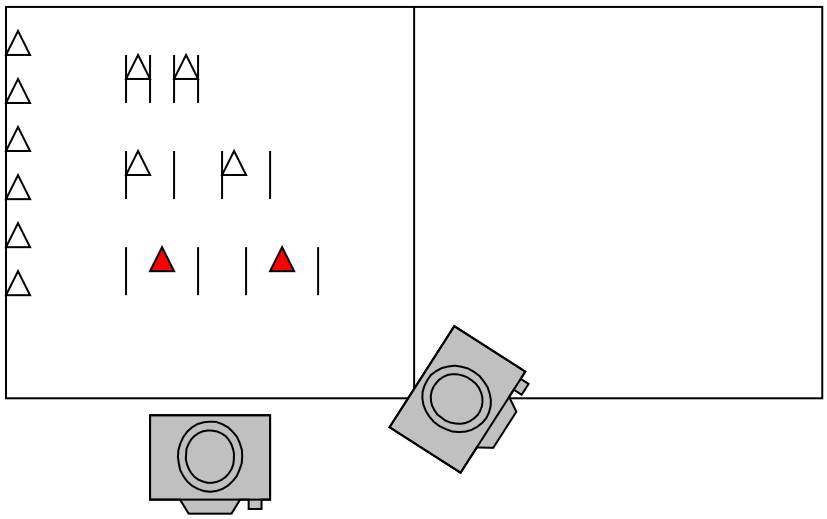
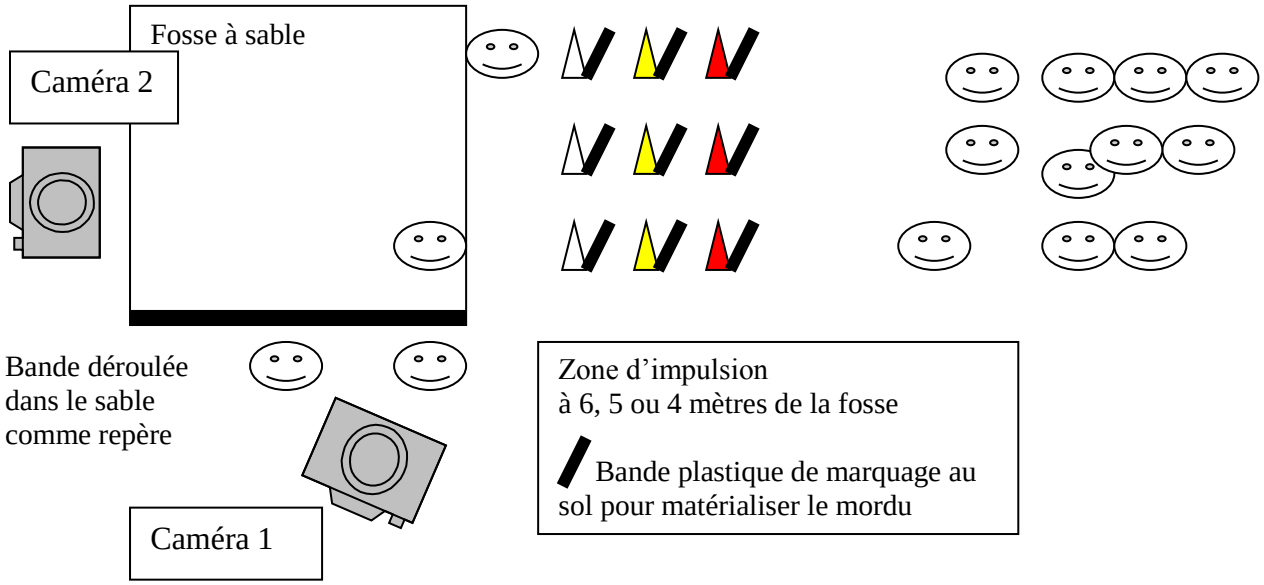


Schéma 12 : organisation matérielle, spatiale et sociale au sautoir



Le premier schéma montre l'emplacement des caméras lors des situations d'échauffement et de parcours de foulées bondissantes. Le second schéma présente le dispositif lorsque les situations se déroulent au niveau de la fosse. La caméra 1 cadre la zone

d'impulsion et correspond au niveau méso alors que la caméra 2 qui filme l'organisation générale des ateliers et leurs files d'attente peut être considérée comme un niveau macroscopique.

Le recueil des vidéos a été perturbé ponctuellement par des problèmes techniques mais surtout lors de la séquence de multi-bond avec la classe de 5ème avec des chutes de caméras à cause du vent.

- « Niveau microscopique » :

Avec une caméra, nous avons suivi de façon plus précise un ou deux élèves (voire trois pour la classe de CM2) durant les séances.

Les élèves sont systématiquement filmés dans les situations d'apprentissages proposées par l'enseignant et à des moments où ils regardent les réalisations des autres. Il semblait indispensable de permettre aux élèves de pouvoir s'exprimer sur leur prestation et sur celle des autres. La question de leur relation nous semble être un élément à mieux cerner. Ces films ont été montrés aux élèves, immédiatement après la séance. Nous avons fait des arrêts sur image et avons posé des questions aux élèves sur ce qu'ils font et ce qu'ils regardent. Les échanges ont été enregistrés. Cette immédiateté des visionnements/questionnements n'a pas été respectée une fois avec la classe de 4ème à la séance n°4, le 16/05/201, pour Marie et Thomas. Ils ont été différés à la séance suivante parce que la classe avait un devoir de français. Les visionnements/questionnements ont été réalisés le 20/05/2011. Ce fut aussi le cas pour Xavier (5.6 ans), élève de grande section, lors de la première de jeu collectif pour des contraintes de restauration scolaire.

Tableau 6 : questionnement des élèves par classe

	Activités de saut classe de moyenne /grande section	Activités de jeu collectif classe de grande section	Activité de saut en longueur Classe de CM2	Activité de hand-ball Classe de CM2	Activité de multi-bonds Classe de 5ème	Activité de hand-ball Classe de 4ème
Nombre d'élèves interrogés %	12/27 44%	14/28 50%	15/27 55%	12/27 44%	11/21 52%	14/26 53%
Durée moyenne des vidéos	7mn57''	6mn26''	3mn55''	5mn47''	9mn05''	6mn13''
Durée moyenne des entretiens	12mn14''	7mn13''	10mn45''	13mn05''	14mn22''	13mn29''

La méthodologie de l'autoconfrontation n'est pas une autoscopie « Et pourtant, c'est effectivement comme autoscopie que l'autoconfrontation a commencé. » (Theureau, 2006, p. 198). En effet, l'objet de l'autoconfrontation n'est pas l'analyse mais l'expression de la conscience préréflexive.

Toutefois la confrontation des élèves à leur image (Linard & Prax, 1984) les met dans une situation de « *double mind* », c'est-à-dire d'une confrontation à la fois visuelle et narcissique. Même si Theureau (2006) précise que l'objet de l'autoconfrontation n'est pas le « Moi », la vision de sa propre image sur un écran implique une dimension affective qu'il ne s'agit pas d'éluder. Il est vrai que les méthodologies de *l'Observatoire du cours d'action* pour observer l'activité des élèves font le choix de suivre peu d'élèves et les mêmes d'une séance à l'autre (deux, trois…cinq) (Guillou, 2006 ; Saury & Rossard, 2009 ; Adé, Jourand & Sève, 2010). L'objectif de la recherche est de reconstruire l'histoire d'apprentissages de quelques élèves (Huet & Saury & 2011).

Pour notre méthodologie, nous avons choisi d'observer deux élèves différents à chaque séance. Pour cette raison, ces traces (Rix-Lièvre, 2010) de l'activité des élèves ont une dimension affective importante. Ils sont confrontés à leur propre image et à celles des autres de façon simultanée, le plus souvent pour la première fois. Camille (5.3 ans), élève de la classe de grande section interrogée sur le jeu de la balle au fond reste quasiment muette lors du questionnement. Elle limite ses réponses à « je sais pas » « Euh ». Pourtant les séquences filmées montrent que Camille (5.3 ans) a compris les règles du jeu et certaines stratégies

offensives et défensives. Elle regardera les vidéos mais ne s'exprimera sur aucune de ses actions.

Les élèves sont filmés dans des activités de réalisation motrice, dans des moments d'attente qui égrènent la séance et dans des temps où ils ont des rôles sociaux attribués par l'enseignant (arbitre, observateur de camarade, conseiller…). Les différentes séquences vidéo suivent chronologiquement le déroulement de la séance mais l'activité d'un élève n'est pas filmée en continu. Nous constatons une grande diversité des durées des extraits de vidéos. Nous avons fait le choix de restreindre les durées d'entretien en réduisant le temps d'activité filmée. Mais cette stratégie de limiter la durée et le nombre des séquences pourrait laisser dans l'ombre la sélection de celles-ci. La question que nous devons nous poser est : « Pourquoi filmer ce moment précis plutôt que la minute précédente ? ».

Le chercheur qui filme, le fait en partie à l'aveugle puisque le scénario de la séance se construit au fur et à mesure de son déroulement. Si l'enseignant en a écrit le synopsis, ce n'est qu'à grands traits. La pièce se joue (Goffman, 1974) à chaque instant, réalisée par les acteurs de la séance d'EPS s'adaptant aux contingences. Ce sont ces contingences qui ont entraîné des temps de vidéos très différents d'un élève à l'autre mais aussi d'une séance à l'autre. Nous tentons de nous adapter à des « imprévus » ou des opportunités auxquels les élèves sont parfois confrontés. C'est en cela que la cécité partielle du chercheur est un point épistémologique important de cette phase de recueil. Nous présentons les trames communes de recueils de vidéos « micro » pour les six séquences :

- Le jeu collectif pour les élèves de grande section de maternelle

Le déroulement des séances nous a permis de filmer systématiquement les deux élèves par alternance durant la totalité d'une partie du jeu comme arbitre ou joueur (lanceur, ramasseur, défenseur).

- Les activités de sauts pour les élèves de la moyenne et grande section de maternelle

Nous avons filmé les deux élèves sur les rotations des quatre ateliers de sauts, dans les files indiennes enfin dans le rôle social de « marqueur » lorsque l'enseignant introduit cette fonction.

- Les activités de hand-ball avec la classe de CM2

Les vidéos montrent les élèves dans les différentes tâches d'apprentissage, en situation de match, d'arbitre mais aussi de conseiller d'équipe (« coach » terme utilisé par l'enseignante). On les voit aussi regarder leurs camarades jouant des matchs.

- Les activités de saut en longueur avec la classe de CM2

Les élèves sont filmés lors de leur saut, ce qui explique parfois des séquences vidéo de quinze secondes et certaines plus longues lorsqu'ils sont « observateurs marqueurs » d'un camarade.

- Les activités de hand-ball avec la classe de 4ème

Les élèves sont filmés lors de situations d'apprentissage (voir le schéma d'emplacement des caméras « macro/méso »), de matchs et lorsque les collégiens sont observateurs d'un de leur camarade à l'aide d'une grille proposée par l'enseignant.

- Les activités de multi-bond avec la classe de 5ème

Les élèves sont filmés lors des situations d'apprentissage qui sont très variées durant la séquence et lors de situations de test. Les collégiens ont un rôle d'observateur de leurs camarades, mais ils sont plusieurs à regarder le même sauteur.

Malgré ces trames, l'horizon de l'œil du chercheur est partiellement aveugle.

12.2.3. Des mots

Questionner deux fois le même élève peut constituer un biais et cela, pour plusieurs raisons. (i) L'autoconfrontation peut s'envisager comme une forme d'auto-évaluation. L'entretien peut être un outil réflexif pour les élèves sur leur activité et constituer un biais pour les séances suivantes. La séquence de visionnage de la vidéo par les élèves pourrait engager un processus de régulation participant à l'apprentissage (Automodelage de pratiquants sportifs, Bandura, 2003). (ii) Chercher à recueillir la subjectivité des élèves durant les séances d'EPS supposait de pouvoir observer et enregistrer de nombreux élèves de la classe. La désignation des élèves a été effectuée par les enseignants en tout début de séance. Cela a représenté entre 44% et 55% pour les différentes classes. Nous avons juste limité le choix du professeur des écoles de la classe de moyenne/grande section en lui demandant de ne désigner que les élèves de grande section. Nous avons déjà utilisé cette méthodologie avec des écoliers de moyenne section et les entretiens/questionnements se sont révélés complexes à mener à cause de difficultés d'expression et de vocabulaire. Pour cette classe, seuls les élèves de grande section ont donc été interrogés.

Ces entretiens/questionnements ont pour objectifs de documenter la face privée (Vermersch, 2004) de l'activité des élèves complémentaire à la face publique des séquences vidéo. La confrontation à la trace de son activité (Cahour & Licoppe, 2010) donne lieu à des commentaires des élèves. Notre préoccupation concerne la verbalisation de l'action (Rix-Lièvre, 2010) mais aussi les interprétations de l'élève sur sa propre activité et celles des

autres.

Au préalable, nous commençons l'entretien par une question relative à l'activité proposée. Nous avons utilisé l'échelle de Likert :

Question : as-tu aimé ce que tu as fait aujourd'hui pendant la séance ?

Enormément	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout

On suppose que l'intérêt initial des élèves pour l'APS pratiquée peut avoir un effet sur ses activités d'observation.

Guide du questionnement avec les élèves

Description de l'activité de réalisation

- Qu'est que tu fais à ce moment-là de la séance ?
- Est-ce que c'est ce qui était demandé par l'enseignant (M.X, le maître…) ?
- Qu'est-ce qu'il fallait faire ?
- Pourquoi tu fais cela ? Pourquoi il fallait faire cela ?
- Qu'est-ce que tu dis … ? De quoi parlez-vous ?
- De quoi discutez-vous ?

Description de l'activité d'observation : ce questionnement s'applique à la fois aux observations incluses dans la pratique des activités corporelles et aux expériences vicariantes de l'observation des autres élèves

- *Focalisation + description :* Qu'est-ce que tu regardes ?
- *Procédures de l'observation :* Comment tu regardes ?
- *Fonction perçue par l'élève :* A quoi penses-tu quand tu regardes, à ce moment-là ? Pourquoi tu regardes ça ?

Questions générales en dehors de la clinique de l'activité

- Ça sert à quoi de regarder les autres ?

Ce guide doit nous permettre d'accéder aux intentions, aux perceptions et aux interprétations des élèves ainsi qu'aux explications et aux justifications de leur activité ou à leur absence. La référence à la méthodologie de l'autoconfrontation (Theureau, 2006, 2009) est justifiée par la confrontation aux traces de l'activité des élèves et les éléments concernant

l'intentionnalité, les perceptions et les interprétations des élèves. La méthode clinique de Jean Piaget (1972, 1974 a, 1974 b) nous permettait d'intégrer les explications et les justifications des élèves. Nous supposons que lorsque les élèves sont à même de justifier et d'expliquer leur activité et/ou activité d'observation, un certain savoir est acquis, disponible et verbalisable pour l'élève sous les trois formes de représentations enactives, iconiques et/ou symboliques (Bruner, 2000, 2008 ; Sallaberry, 2005). Toutefois nous supposons que les représentations enactives (Bruner, 2000, 2008), proprioceptives (Parlebas, 1999) sont difficilement exprimables sous la forme de langage pour des élèves qui ne sont pas des experts des activités pratiquées. Les entretiens devraient nous permettre d'accéder à certains savoirs qui orientent l'activité à travers son intentionnalité. Epistémologiquement, nous sommes attentifs à l'absence de commentaires traduisant un oubli significatif d'une moindre importance accordée par l'élève, signifiant que ce moment de l'activité était infra-conscient, enfin le choix de ne pas s'exprimer à cause d'arrière-plan. Pour recueillir, les interactions verbales, nous avons choisi les paroles rapportées par les élèves durant l'entretien que ce soit pour les consignes de l'enseignant ou les échanges verbaux avec leurs camarades, même si nous utiliserons ponctuellement les propos de l'enseignant et des élèves pendant les séances.

La mise en mots reste un obstacle méthodologique majeur. La différence d'âge des élèves est importante. Ainsi dix ans séparent Elsa (5.1 ans, jeu collectif, 9ème questionnement) et Clément (15.4 ans, hand-ball, 4ème questionnement).

Tableau 7 : moyenne d'âge des élèves

Référence du mois du début de l'observation pour calculer l'âge des élèves

	Activités de saut classe de moyenne /grande section	Activités de jeu collectif classe de grande section	Activité de saut en longueur Classe de CM2	Activité de hand-ball Classe de CM2	Activité de multi-bonds Classe de 5ème	Activité de hand-ball Classe de 4ème
Moyenne d'âge	5.2 ans	5.3 ans	11.1 ans	11.1 ans	13.2 ans	13.9 ans

Les compétences langagières ne sont pas comparables. Sans développer ce point, nous avons souhaité l'identifier comme une difficulté évidente avec les élèves de cycle 1 dans le travail d'interprétation des entretiens qui est réalisé.

La verbalisation demandée aux élèves constitue une réelle difficulté pour une activité qui concerne une pratique corporelle.

Nous faisons référence aux réflexions de Wittgenstein (Laberge, 1997) :

- La signification des mots décrivant des expériences sensibles internes comme vert, douleur, joie, moi…est déterminée par ces mêmes expériences.
- Ces expériences sont incommunicables.
- La seule personne qui peut expérimenter ces expériences c'est celle qui les a.

L'âge des élèves implique une différence de maîtrise de la langue à deux niveaux : la connaissance et l'usage d'un vocabulaire spécifique des activités physiques pratiquées et la capacité à élaborer des phrases dans leurs constructions grammaticales. Nous avons constaté que certains élèves complètent leur discours par des gestes et des actions réduites par rapport à la réalité (Theureau, 2006). Cela met en évidence la difficulté de la verbalisation en lien avec ses propres pratiques corporelles de celles des autres. Dans ce domaine spécifique des apprentissages, « montrer » est souvent plus aisé que d'expliquer et de décrire avec des mots.

Cela se traduit-il dans leur mise en mots ?

Le choix méthodologique d'interroger de nombreux élèves permet de comparer les commentaires des élèves sur leur activité et celle des autres au sein d'une même classe mais aussi entre les classes, pour des pratiques corporelles similaires et/ou différentes. Nous avons emprunté aux méthodes des premiers ethnographes, l'idée des « informateurs ». « L'ethnographe devra aussi lutter contre la tentation d'extrapoler à partir des dires d'un seul individu qu'il estime volontiers représentatif de toute une culture. » (Augé & Colleyn, 2004, p. 81). Il s'agit de ne pas trop « professionnaliser » l'informateur pour éviter qu'il ne devienne un collaborateur du chercheur. Méthodologiquement, les élèves sont envisagés comme des informateurs. On peut nous reprocher le changement d'informateur à chaque séance parce que la subjectivité des élèves s'inscrit temporellement dans le déroulement de la séquence. Comment comparer les commentaires des deux élèves lors de la première séance avec ceux de la dernière ? Cette critique est fondée et nous ne la réfutons pas. Toutefois, pour mettre en évidence une pluralité des subjectivités des élèves, le choix méthodologique réalisé semble plus pertinent au regard de la construction de ce savoir partagé (Bruner, 2008), de cette micro-culture (Mottier Lopez, 2007) « se faisant ».

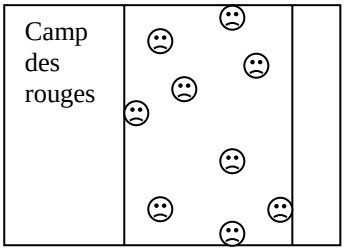
12.3. Le traitement des données : voir et écouter

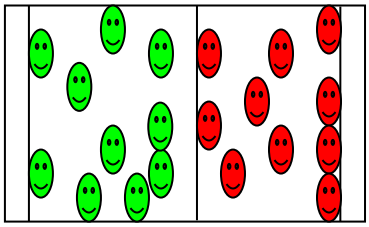
12.3.1. Voir et écouter le collectif

Nous regardons et analysons les vidéos des deux caméras qui filment les niveaux « macro/méso ». Après quelques tâtonnements, nous avons construit une grille qui tente de prendre en compte à la fois la description ethnographique et des éléments d'analyses plus anthropologiques.

Nous présentons les traces de ce travail de recueils et d'analyses pour deux séances à titre d'illustration. Les autres séances ont donné lieu à des documents manuscrits :

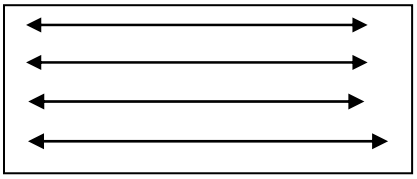
Séance n°3	**jeu de la balle au fond/classe de grande section 14/10/2011**	
Caméra 1 description	Analyses et interprétations	Caméra 2 description
- temps 0'': l'enseignant demande aux élèves « Qui veut installer les cordes ? » Beaucoup d'élèves lèvent la main. « Les badges d'arbitres, qui veut aller les chercher ? » les élèves lèvent la main et sont demandeurs. Les élèves mettent leur dossard : Victor aide Yanis à mettre le sien. Désignation des arbitres : beaucoup d'élèves lèvent la main pour être arbitre L'enseignant rappelle les buts du jeu : Attaquant : mettre les balles dans le camp du fond Défenseur : empêcher les balles de rentrer L'enseignant dit : « Il faut défendre sur la ligne de fond. » Il démontre la	- Intérêt pour le rôle social d'installateur - Intérêt pour le rôle social d'arbitre	

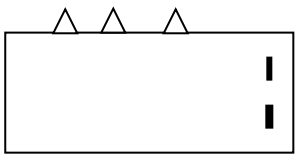
position au niveau de la ligne de fond.		
- 4’30’’ Manche 1 observation équipe rouge	- Différence dès le début de la partie : observer si cette différence de position sur le terrain perdure. - Aucune concertation verbale des rouges ; initiative de quelques élèves = influence des consignes de l’enseignant - Jeu symbolique : simulation de la vitesse de la balle	- 4’30’’ début de la partie des observations : équipes rouge et verte - Les verts sont dispersés dans leur camp. - Rouges sur la ligne de fond, les autres sont dispersés et/ou proches de la ligne médiane. - On retrouve la situation de défi de certains joueurs de face à face : ils miment un lancer avec un bruit de bouche
- Filles rouges : Elsa va se placer sur la ligne de fond avec la balle. Elle est imitée par Sarah et Lou = elles lancent leur balle de la ligne de fond. Elles restent sur la ligne de fond. Yanis vient compléter la ligne puis Camille les imite. - L’enseignant : « Levez les bras ? » - Camille reste les bras levés sans ramasser les balles qui roulent près d’elle. Lou ramasse les balles mais les lance en étant proche de la ligne de fond.	- La stratégie de défense est anticipée sur celle d’attaque et non consécutive. Les balles lancées retombent dans le camp des verts. - Imitation de certains mais pas de tous. Pourquoi ? Est-ce une répartition collective ? Les verts n’imitent pas le comportement défensif collectif des rouges.	- Les verts défendent de façon dispersée sur le terrain. Ils récupèrent des balles et lancent puis sautent sur place. Les verts ne défendent pas sur la ligne de fond. 
- 6’20’’ l’enseignant arrête le jeu pour inciter les verts à défendre. « Les verts, vous n’avez plus de balle. il faut défendre sur Martin (un rouge qui a la balle). » - Des rouges restent toujours près de la ligne de fond alors que d’autres joueurs (Martin, Yanis ramassent des balles et se déplacent vers la ligne médiane pour les lancer.	- La stratégie de défense rappelée par l’enseignant est comprise par certains rouges mais Lou, Camille, Bonnie ne font que défendre en levant les bras. Comment expliquer cette diversité de comportements dans la même équipe. Une concertation collective par une observation des autres joueurs ? - Comment expliquer la différence entre les deux équipes ?	- Aucun changement dans le comportement défensif des verts malgré l’intervention de l’enseignant.

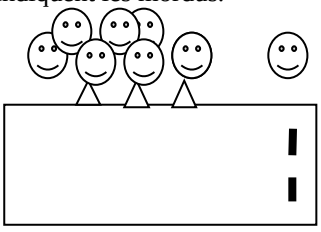
- Une ATSEM passe et fait remarquer aux rouges qu'il y des balles. Valentine (rouge) dit : « Non, on n'a pas le droit ». La balle est derrière la corde.	- Respect des règles du jeu par les élèves (infrajeu reconnu)	
- 7' Victor récupère la dernière balle et court à droite et à gauche pour finalement lancer dans la zone de fond.	Observation de l'action de jeu de Victor pour les rouges ses partenaires parce qu'il est le seul à avoir une balle.	
7'20'' fin de la 1ère manche : l'enseignant compte les balles. Martin (rouge) dit « On a gagné. » Les rouges ont gagné la manche.		
- Démonstration de l'enseignant du comportement défensif : il recule en gardant les bras levés.		
9' Manche 2 observation équipe rouge		9' Manche 2 observation rouge et verte - Les verts sont dispersés dans leur camp. Tous les rouges sauf Elsa sont placés au niveau de la ligne médiane pour leur premier lancer.
- Camille prend une balle en début de partie s'avance au niveau de la ligne médiane et lance. Immédiatement après, elle se place sur la ligne de fond avec les bras levés. Camille (rouge) a une balle devant les pieds, elle la ramasse et la donne à Bonnie qui va lancer mais elle reste dans son action de défense le long de la ligne, bras levés. - Valentine et Sarah (rouge) ramassent une balle, s'avancent et lancent. - Camille, Valentine, Sarah puis Lou forment une ligne juste devant la ligne de fond. Yanis les rejoint. - L'enseignant désigne du doigt la ligne des joueurs rouges : « C'est bien les rouges, c'est bien ça. » - Martin rejoint la ligne des joueurs rouges mais pour un court instant et il repart en quête de balle puis idem pour Yanis, Victor, Xavier, Elyas et Elsa.	- Camille (rouge) se détermine comme défenseur immédiatement après son lancer. Pourtant les autres récupèrent des balles et continuent leur action motrice d'attaque. - Survalorisation de l'enseignant des comportements défensifs - Pour les rouges, cette répartition des rôles socio-moteurs d'attaquant et de défenseur se réalisent dans l'action collective sans concertation préalable. Une coopération motrice	- Les verts lancent du fond ou du milieu de leur camp. Les actions de défense (lever les bras) ne sont pas réalisées par l'ensemble des joueurs et restent dispersées sur l'espace du camp des verts. - Pour les rouges, on distingue 3 lignes mouvantes : une au fond, une au milieu et une proche de la ligne médiane. Les deux dernières ne sont pas fixes. 

	se dessine entre des joueurs à dominante défensive et d'autres à dominante offensive = coopération motrice par les observations des élèves entre eux (pas d'échange verbal pendant le jeu) - Pour les verts, cette répartition ne se met pas en place pour l'équipe verte. - Pas d'imitation des comportements de l'autre équipe par les verts malgré les sollicitations de l'enseignant.	
- 10'16 arrêt du jeu par l'enseignant « Ils défendent leur ligne, les rouges. » - Martin et Yanis vont se placer dans la ligne avec leurs partenaires mais lorsque le jeu reprend, ils quittent cette zone de jeu. - Xavier récupère une balle juste avant Yanis et Victor. Xavier se déplace rapidement et lance la dernière balle dans la zone de fond.	- Les verts sont davantage dans des comportements individuels de co-motricité pour les comportements d'attaquant (lanceur) comme dans les comportements défensifs. - Les rouges ont des comportements de co-motricité en attaque mais mettent en place une répartition = elle s'est construite au fil du jeu. Pourtant ce sont quelques élèves qui prennent cette initiative. Diffusion du comportement défensif par l'observation imitation mais pas pour tous.	- 10'16 Après la remarque de l'enseignant, les verts se placent dans la partie arrière de leur camp. Mais Purdey, Angèle, Leïla discutent et baissent les bras.
Après les deux premières manches, l'enseignant inverse le camp des équipes. Cela va permettre d'observer de façon plus précise les verts (niveau méso) pour les manches 3 et 4. Lors de cette troisième séance, les élèves observés étaient Martin pour l'équipe rouge et Noé pour l'équipe verte.		

Séance n°4 saut en longueur/classe de cours moyen 2ème année 13/04/2012

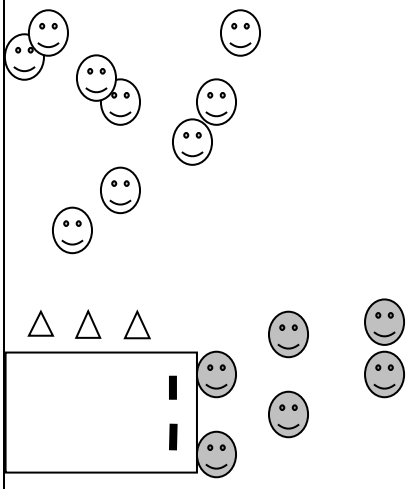
Caméra 1 description	Analyses et interprétations	Caméra 2 description
- Temps 0'': trois élèves sont dispensés. Alban, Mathilde, Henry rôles sociaux pendant la séance Dispositif de l'échauffement : 4 colonnes  T1 : Course, cloche pieds, pieds joints (nouvelles tâches) T2 : 1' : saut pieds joints et « les bras qui tournent ». l'enseignante démontre une action de moulinet de bras. Certains élèves imitent l'enseignante pendant la consigne. (image de la nage proposée par l'enseignante) D'autres ont des difficultés à maintenir le saut pieds joints en réalisant les moulinets de bras. 2 passages. Réalisation des élèves sur 5 à 6 sauts pieds joints ensuite marche.		
T3 : L'enseignante montre un schéma aux élèves d'un saut : voir les actions des bras. Impulsion tous les 3 appuis avec actions des bras pour s'élever. Quelques élèves essaient immédiatement. L'enseignante leur demande de se replacer dans les colonnes. Rappel enseignante : 4 élèves passent de façon simultanée. Elle rééquilibre le nombre d'élèves dans chaque colonne qui s'était constituée sur des choix affinitaires au début de la séance. - Passage des élèves au sifflet.	- Volonté de transformer les consignes iconiques et verbales en représentations enactives : l'enseignante les en empêche (l'ordre de la séance). Pourquoi pas un passage pour éprouver les consignes et pour prendre conscience de celles-ci ? - Remettre de l'ordre dans le fonctionnement des colonnes : le respect de l'ordre social prend le pas sur la réalisation motrice.	

- 4’ Les élèves réalisent une traversée : Observations des premiers arrivés par ceux qui sont déjà passés. Dans les colonnes, discussion entre deux élèves Miléna et Adèle avec actions des bras. Plusieurs élèves reproduisent les actions de bras mais réduites. Dernière traversée : observations des premiers élèves par ceux qui sont dans les colonnes.	- Que disent les élèves du fait d’observer les autres lorsqu’ils sont dans les colonnes ? (voir entretien/questionnement)	
4’49’’ Passage au sautoir Les élèves se placent au niveau de leur marque personnelle.	- Confirmation que l’ordre de la colonne est définie par l’endroit des marques des élèves = ordre des sauts en relation avec la longueur de la course d’élan (apprentissages reconnus par les élèves).	
T 4 : Installation de la situation d’apprentissage	- La haie rouge est plus haute. Inquiétude de la hauteur de la haie ? affordance ?	- Temps 0 caméra 2 - Installation de la situation d’apprentissage Les trois plots sont à 2m, 2,5m et 3m de la planche d’appel. Deux haies sont placées au début de la fosse. 1ère fois que cette situation d’apprentissage est proposée. Miléna dit : « la haie rouge est plus haute. »
7’ L’enseignant rappelle les différents apprentissages : marque de la course d’élan, pied d’appel et pas de piétinement. - Aujourd’hui : les repères (plots) rappel de la distance des trois plots. - S’élever et ne pas s’écraser sur la planche. - « je voudrais que vous pensiez à l’histoire des bras. » L’enseignante montre à nouveau le schéma du sauteur. Certains élèves reproduisent l’action des bras en regardant le schéma.	- Transformation de la consigne iconique et verbale en enactive.	
9’ 1er passage des élèves sur la situation Les élèves se replacent sur leur	Auto-organisation des élèves : 1er ordre : la distance par rapport à la planche.	3’ Rappel à Sarah et Mathilde d’observer et d’annoncer les mordus. Les sauteurs observent leurs

marque. 3 passages de la classe : passage rapide. Les dispensés observent si les sauteurs mordent.	2ème ordre : pour des distances similaires = accord entre les sauteurs par le regard et des signes de bras. L'ordre social est tel que le passage de la classe (25 élèves - 3 dispensés) dure 1 minute. Le rituel est institué à partir de la marque.	résultats mais pas tous. Ils regardent tous ceux qui sautent juste après eux en revenant vers leur marque. 4' Camille accroche la haie. Il la remet en place. C'est le seul sur les trois passages.
		4'37 3ème passage : l'enseignante insiste sur la réception pieds joints.
12' T5 : même situation mais la classe est divisée en deux groupes. L'enseignante laisse les élèves s'auto-organiser. Rappel des consignes : pas de piétinement, décoller et actions de bras (constat T4 pas réalisé par les élèves) 13'26 L'enseignante rappelle l'action avec les bras : « aller chercher l'air devant ».	- Enseignante : dévolution aux élèves de la responsabilité de l'organisation. Définir le but mais laisser les élèves définir le cadre « praticabilité des règles » - Organisation matérielle en lien avec l'organisation sociale : mise en place par le groupe classe, l'alternance sauter/observer est comprise et acceptée. - Focalisation sur les bras. - Cette vérification n'est pas habituelle. Inès est surprise. Achille a compris le rituel institué par l'enseignante. Elle sacralise le rôle de l'observateur en validant la connaissance de l'exécution par rapport aux bras = effet de vigilance et de responsabilité pour les observateurs pour le sauteur désigné. (Voir ce que disent les observateurs et les sauteurs de cette information). - Le questionnement collectif de l'enseignante facilite la transmission des procédures d'observation des élèves et de leur communication à tous.	6' T5 : même situation mais la classe est divisée en deux groupes. Miléna n'a pas d'observateur. Elle sollicite Mathilde qui le dit à l'enseignante. « Vous vous organisez comme vous voulez, ça ne me regarde pas. » Les observateurs sont à genoux, assis ou debout. Mathilde et Sarah indiquent les mordus.  7' Consignes de l'enseignante aux observateurs : regarder leur bras. 8' L'enseignante questionne Inès qui observe Pauline « Bras, pas bras ». Inès répond « oui » pour les 2 essais. L'enseignante demande à Pauline si elle est d'accord. Achille (maxime), puis Aloïs (Adèle) …mais l'enseignante arrête le rituel. 9' 3ème passage L'enseignante pose la question de l'observation des actions de bras. « efficace, pas efficace » précisions « un tour complet »

	Quentin est le premier à inclure des gestes dans ses explications.	Quentin observateur d'Antoine : explique en faisant un tour de bras complet pour montrer ensuite l'action de bras retreinte d'Antoine. Intervention Alban, Quentin, Camille (pas d'imitation de Camille sur le mime des actions de bras).
16'45 Changement de rôle - Victor est observé par Sarah qui est dispensée. Il est sauteur deux fois (c'est lui qui le demande à l'enseignante.).		10' Changement des rôles Les élèves sautent. Les observateurs regardent les sauts entre eux. - Je ratisse le sautoir. - Enseignante : que doit-on observer ? l'action des bras
19' La file indienne est parfaitement organisée. Il n'y a aucune attente et aucune hésitation des élèves. Les deux passages se font en 1 mn.	- L'observation met en évidence l'objet d'enseignement de la séance : synchronisation impulsion et actions des bras. L'observable est iconique mais l'apprentissage est enactif ou proprioceptif. Je peux dire comment je fais mais je ne suis pas capable de le réaliser Parlebas, Rabardel, Agir = essentiel. - Un bilan collectif Il met en évidence la validité des remarques des uns et des autres au-delà des constats individuels = synthèse pour aider l'autre à apprendre co-régulation pour l'autorégulation. Il renforce le rôle social d'observateur dans l'apprentissage.	13' L'enseignant interroge les observateurs sur l'action des bras : idem temps précédent. Miléna : « Certains, ils font les bras quand ils sont presque arrivés au sol. » Miléna démontre mais n'arrive pas à coordonner son action de bras. Enseignante « C'est quand je décolle que j'utilise mes bras. » Les élèves sautent. Les observateurs commentent les sauts entre eux. 14' Miléna « En fait, les bras, ça les perturbe. » Enseignante « Pourquoi ? » Plusieurs élèves donnent des explications à partir de l'exemple de celui qu'il observe. Louise « ils doivent penser à quelque chose en plus donc ça complique. » L'enseignante « Elle a un peu raison Louise. »
21' Temps d'échange entre les élèves par binôme Quentin et Gabriel discutent. Quentin fait une démonstration à Gabriel d'un saut simplifié avec l'action des bras plus marquée et une arrivée pieds joints. Quentin refait une démonstration en	- Dévolution aux élèves des conseils à se communiquer.	14'38 Temps d'échange entre les élèves par pairs Consigne de l'enseignante « Mettez-vous par 2, avec votre partenaire pour vous dire ce qu'il faudrait sur le prochain… » Les élèves se regroupent par binôme.

<table>
<tr>
<td>prenant davantage d’élan. Sa réalisation ne semble pas le satisfaire. Il regarde Gabriel après sa réalisation.</td>
<td>- La majorité des duos verbalisent (Que se disent-ils ? voir questionnement Inès et Victor)

- Trois duos complètent la verbalisation par des démonstrations et des réalisations = doivent-ils passer par des réalisations pour mieux expliquer et démontrer ?
Prendre conscience de la représentation énactive pour démontrer (iconique) et verbaliser (symbolique) ?
Hypothèse : la grille d’analyse des observateurs conseillers inclut sa propre réalisation sans doute en questionnant « comment j’ai fait ? qu’est-ce qui m’a gêné ? » pour conseiller l’autre.
Constat : les trois duos ne sont pas imités par les 11 autres dyades constituées. Le temps d’échange dure 2 minutes.
Nous supposons que le temps est trop court pour que le type de procédure des trois duos soit vu par les 11 autres + dispersion des duos autour de la fosse or il faut de l’espace pour démontrer.
Deux duos Justine/Hélène, Aloïs/Adèle utilisent le sautoir, Quentin/Gabriel la zone de course d’élan.</td>
<td>- Aloïs et Adèle se montrent des impulsions au ralenti en essayant de synchroniser l’action des bras. Ils réalisent leurs démonstrations mutuelles au niveau de la planche du sautoir.
- Justine et Hélène discutent puis Hélène effectue un saut.
- Achille et Maxime discutent comme la majorité des autres duos.
 
En gris les trois duos qui réalisent des démonstrations. (Tous les duos ne sont pas représentés).</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="3">Les éléments d’observations représentent la moitié de la séance. Après ce temps d’échanges, les élèves recommencent les sauts et les observations sur le même dispositif.</td>
</tr>
</table>

Nous croisons les enregistrements vidéo des deux caméras. La synchronisation est effectuée par les événements de la séance. Dans le cas de la troisième séance de balle au fond, les deux caméras filment la totalité de la séance. Pour celle du saut en longueur, nous avons utilisé les deux caméras uniquement pour observer les situations se déroulant au niveau du sautoir. Cela explique que les temps des deux caméras soient différents. Les remarques concernant les analyses et interprétations permettent d’inscrire l’observation sur la durée de la séquence. Par exemple, pour la classe de CM2, l’observation des séances suivantes met en évidence que les échanges des trois duos qui utilisent les démonstrations, les réalisations associées aux interactions verbales, vont être imités par les autres dyades. Ce type de

procédure inventée par ces trois pairs va se diffuser à l'ensemble des dyades. Ce ne sont pas des copies automatiques (Vygotski, 1997). Ce « créé » des élèves est communiqué aux autres duos de la classe par observation.

Les prises de vues des caméras constituent une première subjectivité de la réalité de la séance. Le traitement des images est une deuxième interprétation. C'est la difficulté entre la description ethnographique et l'interprétation anthropologique qui est évoquée par Clifford (2003). Les descriptions du chercheur restent sous l'emprise des hypothèses de la co-régulation des apprentissages (Allal, 2007). Si les données recueillies mettent en évidence des éléments visibles qui semblent répondre à des effets de l'observation des autres, comment mettre en évidence l'absence de ces effets ? Si le chercheur se doit d'être attentif à ces points en lien avec ses hypothèses, il doit être simultanément disponible à d'autres faits, comportements, événements qui pourraient se révéler lors de cette analyse/interprétation. Pour avoir cette vigilance épistémologique, la différence des « six terrains » nous a permis d'enrichir notre « regard » au fil des visionnages et des re-visionnages. Les contextes des activités physiques et des niveaux de classe permettent par comparaison de dégager des différences et des points communs. D'ailleurs ces comparaisons sont en elles-mêmes un des objets de cette recherche.

Nous avons tenté, comme Goffman (1974, 1991), d'utiliser une perspective par incongruité (Bonicco, 2006) c'est-à-dire d'utiliser un appareil étranger *a priori* à ce qu'il décrit (Relieu, 1999). Le traitement présenté se traduit par une inscription des temps des bandes vidéo, par des schémas pour matérialiser les aménagements matériels et le placement des élèves, mais aussi la description des actions réalisées et/ou des paroles dites par les enseignants et certains élèves. Cette observation du collectif a intégré dans la description, les notes prises « à la volée » lors des séances. Elles n'ont pas toutes le même statut, la même valeur descriptive en fonction des terrains. L'empan temporel des séances (trente cinq minutes à deux heures) explique en partie des différences de quantité et de précision de ces notes *in vivo*.

Cette écriture ethnographique (Colleyn, 2005) que nous avons présentée, nécessitait de distinguer la « description » des images pour chaque classe à un moment T, pour saisir l'éphémère et une triple perspective impliquait d'envisager des éléments d'analyse/interprétation pour observer :

- l'activité collective au fil des séances et la construction d'une micro-culture au sein des classes (Mottier Lopez, 2007),
- l'activité collective en fonction des âges,

- l'activité collective en fonction des activités physiques pratiquées.

Cette description de l'activité collective demandait de « faire apparaître » (Bonoli, 2006, p. 113) et non de « faire voir ». L'auteur semble poser comme équivalent ces deux expressions. Il nous semble que le « faire voir » se situe davantage dans une description/narration et que le « faire apparaître » se place dans une perspective plus anthropologique, d'interprétation. Cette « écriture » n'était pas destinée à des lecteurs mais des éléments pour le chercheur. Les écrits n'avaient pas de vie autonome, mais étaient étroitement associés à la séquence vidéo. D'ailleurs les diverses analyses que nous avons réalisées, nous demandent le plus souvent de visionner à nouveau les séquences pour préciser certains points. C'est le sens des questions ou des hypothèses formulées. Ce sont des interrogations du chercheur sur ce qu'il essaie de comprendre de l'altérité de cette culture de classe : « On doit prêter attention au comportement, et cela avec une certaine précision, parce que c'est à travers le flux du comportement – ou, plus précisément, de l'action sociale – que les formes culturelles s'articulent. » (Geertz, 1998, p. 89). Toutefois saisir le flux des comportements de l'action collective d'une classe résistait à une description/narration et nous avons préféré nous placer dans une perspective plus interprétative.

Cette description semble plus proche d'une « description dense » (Geertz, 1998, p. 78). On perçoit à travers cette observation de l'activité collective une frontière étroite entre la tâche de l'ethnographe et celle de l'ethnologue. Ce travail s'inscrit dans ce que Theureau (2006, p. 111) qualifie de « collectivisme méthodologique ».

Enfin, ce parti pris anthropologique du traitement des données des enregistrements « macro/méso » ne doit pas faire oublier que le niveau « micro », bien que ciblé sur un élève en particulier, ne cesse de montrer l'activité sociale (Geertz, 1998) des « consociés » (Schütz, 2008). En cela, le niveau « micro » ouvre des horizons sur les niveaux « macro/méso » et réciproquement.

12.3.2. Voir et écouter l'individuel

Nous avons retranscrit les soixante dix huit entretiens qui sont réalisés après les séances en dehors de trois cas pour des raisons pratiques (devoirs de français, restauration scolaire). Avant chaque séquence vidéo montrée, nous la décrivons sans analyse et commentaire. En ce sens, cette première écriture est différente de celle que nous avons réalisée pour l'activité collective. Pourquoi ?

Les séquences qui se focalisent sur un élève sont plus courtes. Il nous est possible de

décrire de façon plus détaillée une unité temporelle réduite. Pour reprendre la distinction faite par Colleyn (2005) concernant le travail de textualisation de l'ethno-anthropologue, les textes avant les dialogues avec le chercheur sont davantage des textes narratifs d'épisode sans suite : « Décrire, c'est donc nécessairement déjà raconté. » (Colleyn, 2005, p. 152). Mais l'écriture de la description de la séquence devait « donner à voir », non la réalité vécue et vue par l'élève, mais la représentation de la réalité vue par le chercheur qui puisse permettre aux lecteurs de faire le lien entre la situation de la séquence et le dialogue à son propos. Cette production textuelle tente de rendre compte d'une réalité observée et parlée avec deux préoccupations : (i) avoir une forme compréhensive de façon isolée, (ii) constituer des données (construites) pour l'analyse anthropologique. Ces objectifs nécessaires étaient déjà une interprétation d'une réalité filmée. Cette narration du chercheur est un écrit de deuxième ordre pour reprendre la distinction faite par Geertz (1998, p. 87). L'interprétation de premier ordre aurait été une narration de l'élève lui-même. Nous avons rédigé ces narrations-dialogues en fonction de la deuxième écriture ethno-anthropologique. En effet, nous utiliserons des passages des entretiens pour nos analyses et interprétations. A la différence de la « description dense », l'entreprise ethnographique est davantage « […] « description mince » (*thin description*) de ce que fait l'acteur […] », la « description dense » étant cette mise en perspective des entretiens entre eux liés aux vidéos.

Nous présentons deux extraits des questionnements réalisés (annexe 7 et annexe 5) :

Hand-ball classe de 4ème Séance n°2 : 6/05/2011
4ème questionnement : Clément 15.4 ans
4ème séquence : 55''
Les élèves jouent en situation de match à 5 joueurs de champ et un gardien. L'enseignant arbitre le temps de jeu. Clément est gardien de but et le restera tout le temps de jeu.
Clément est dans les buts et regarde attentivement le jeu. Il a les bras sur les hanches et fait quelques pas latéralement, puis il lève les bras et se prépare. Corentin entre dans le champ de l'image et se trouve seul devant Clément. Il réalise un tir en suspension et marque le but. Clément lève le pied visiblement sans conviction.
SLB : qu'est-ce que tu fais ?
Clément : je regarde le jeu.
SLB : qu'est-ce que tu regardes pendant le jeu à ce moment-là ?
Clément : je suis le ballon pour savoir où me placer dans les buts.
SLB : et là ?
Clément : c'est Corentin, alors j'ai pas beaucoup de chance de l'arrêter.
SLB : ah ! Bon.
Silence.
Clément : avec Corentin, c'est trop difficile, il marque tout le temps.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand il tire ?
Clément : je sais pas mais ça va trop vite, je sais pas où il va tirer, et puis il tire souvent dans les coins…j'ai aucune chance.

Clément parle avec des élèves qui sont sur le bord du terrain.
SLB : qu'est-ce que tu dis ?
Clément : c'est Ludovic qui me dit que je suis pas bon pour le but. Mais c'est juste pour rire, c'est pas méchant.
Silence.15 secondes. Clément se retrouve à nouveau avec un joueur seul face à lui. Il lève la jambe mais ne peut pas empêcher le but.

Jeu de la balle au fond Séance n°3 : 14/10/2011
5ème questionnement : Noé 5.7 ans
Durée : 7mn26
2ème séquence : 30'' puis 3mn48''(en deux parties)
C'est la troisième partie. Noé est dans l'équipe des verts.
La première partie de la séquence n'est pas montrée à Noé. Alexandre, Mahé et Noé discutent et on entend « On va leur faire un piège. » Mahé dit : « Nous, les rouges, on a trouvé un truc, on va vous avoir. »
Au début du jeu, Noé s'est approché de la ligne médiane et on le voit lancer la balle. Il est à côté de Jessy.
Noé : je joue ?
SLB : là, tu joues.
Silence.
SLB : là, tu va pouvoir me réexpliquer comment tu faisais là, ce que tu m'as dit tout à l'heure.
Noé : oui.
Silence. Noé ramasse des balles sur le sol et lance dans le camp adverse. Il lance à bras cassé. Il regarde attentivement et son lancer est réalisé avec précision. Son regard reste dans la direction de son action motrice.
SLB : alors, qu'est-ce que tu fais, là ?
Noé : j'en ai reçu une dans la tête.
SLB : quand tu lances la balle dans le camp, qu'est-ce que tu essaies de faire ?
Noé : j'vais essayer…j'essayais de mettre un point.
SLB : d'accord et comment tu vas essayer de t'y prendre pour marquer un point ?
Noé : ben, j'essayais de… j'essayais de…(silence), *j'essayais de faire un espace libre en courant, en courant, ils étaient épuisés, donc moi, je lançais la balle.*
SLB : d'accord.
Noé : je mettais un point.
SLB : d'accord. Et, là, qu'est-ce que tu fais avec les bras en l'air ?
Noé, Noa et Jessy suivent des adversaires dans leurs déplacements latéraux. Ils regardent vers le camp rouge. Les trois coéquipiers forment une colonne mobile.
Noé : là, là, (il bouge les mains paumes face aux adversaires comme ce qu'il fait sur l'écran.) *je bloquais les rouges.*
SLB : tu bloquais les rouges ?
Noé : oui. Et après Jeanne, elle m'a donné la balle. Après j'ai couru vers le camp des rouges et puis après j'ai fait un espace libre.
SLB : d'accord.
Pendant ce temps, on voit Noé chercher des balles sur la séquence et se faire prendre de vitesse par Victor qui ramasse une balle avant lui.
Noé : et après, ils sont épuisés et j'ai lancé la balle.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand t'es défenseur quand tu n'as pas de balle ?
Noé : je regarde…je regarde s'ils lancent fort ou pas fort.
SLB : ah ! D'accord, et tu peux savoir s'ils vont lancer fort ou pas fort ?
Noé : oui, j'peux savoir.

SLB : comment tu sais ça ?
Noé : s'ils font des grands gestes comme ça (Noé imite le lancer à bras cassé en plaçant le bras tendu en arrière. Il fait le geste au ralenti en accentuant l'amplitude du trajet du bras.*), ils lancent fort et s'ils lancent comme ça* (Noé place le bras au niveau de l'épaule et fait un geste de bras cassé quasiment avec le seul poignet.), *ils lancent pas fort.*
SLB : d'accord. Si tu vois que la balle…c'est un tout petit geste du bras, tu sais que ça va être fort, par contre si le bras, il est loin, loin, loin derrière, tu te dis qu'il va lancer fort. D'accord.
Noé revient à la séquence, au moment où il ramasse une balle proche de la ligne de fond. Noé s'avance au milieu de terrain, regarde et lance calmement avec précision.
Noé : comme, ça je saute…et là, j'ai la balle.
SLB : d'accord. Donc tu regardes le joueur qui va lancer. Est-ce que tu regardes d'autres joueurs ?
Noé : non, je regarde pas d'autres joueurs.
SLB : et, toi quand tu lances la balle, quand tu dis que tu vas lancer dans un espace libre, ça veut dire quoi ?
Silence.
Noé : ça veut dire que l'espace libre…ça veut dire que …ça …un espace libre, c'est quand y a personne dans l'espace, comme ça je peux lancer.
SLB : d'accord, ça veut dire pas d'adversaire ?
Noé : oui.
SLB : d'accord, c'est ça. Je comprends. Là, à nouveau, tu es en train de défendre.
Noé : oui.

12.4. Entre écriture ethnographique et analyse anthropologique

Nous supposons que l'observation des autres élèves pendant les séances d'EPS est une forme singulière d'interaction et contribue à une co-régulation des apprentissages (Allal, 2007). Nous présenterons les six terrains en examinant chacune de ces fonctions supposées :

- d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs (Winnykamen, 1990),
- relationnelles/de communication (Winnykamen, 1990),
- fonctions motivationnelles (Bandura, 1980, 2003).

Dans ce travail d'écriture, nous serons résolument dans l'analyse anthropologique en utilisant les narrations des questionnements individuels et des dialogues. Les notes de l'observation du collectif nous permettront de comparer les séances entre elles alors que les écrits des entretiens de chaque élève devraient révéler la part de subjectivité de chaque acteur pour mettre à jour une certaine intersubjectivité, un « Que se passe-t-il ici ? » (Goffman, 1991), un sens commun identique pour tous, une culture partagée (Bruner, 2008).

Notre écriture intègrera « le donné » de l'enseignant sous la forme de schémas des dispositifs matériels et les placements des élèves en relation avec ces organisations. Ces représentations graphiques seront aussi utilisées pour présenter au lecteur les configurations

des joueurs pour les séquences de jeu collectif (la balle au fond) ou de hand-ball. Cela correspond à nos relevés de l'activité collective. Nous utiliserons les écrits des élèves soit pour mettre en évidence des similarités, soit pour souligner les divergences de vécus ou de ressentis.

Nous serons vigilants à « montrer » les effets de l'observation des autres comme leur absence partielle pour certaines fonctions.

Pour la fonction motivationnelle, nous nous autoriserons à l'évoquer dans les analyses des deux autres, même si elle fera l'objet d'une partie spécifique. En nous appuyant sur les travaux de Bandura (1980, 2003), de Monteil (1993) et ceux de Carver et Scheier (2001, cités par Laveault, 2007), nous supposons que cette observation des autres peut avoir des effets pour engager des comportements d'approche ou des comportements d'évitement. Ces valences positive ou négative – le caractère tranché semble un peu caricatural, nous l'utiliserons avec plus de nuance – des comportements des élèves sont définies par rapport aux apprentissages demandés et souhaités par l'enseignant. On pourra parler d'orthodoxie des apprentissages pour évoquer les effets de conduites d'approche et de transgression pour les conduites d'évitement. Les questionnements constituent une première source pour accéder à la perception de leur activité dans les situations et à la sensibilité de celle des autres élèves. Nous les avons croisés avec les vidéos du niveau « macro/méso » sur d'autres séances lorsque le questionnement met en évidence une dominante de valence négative. Ces comportements d'évitement n'étaient pas nécessairement observables lors des séquences vidéo « micro ». Nous avons par la suite prêté une attention plus particulière à certains élèves lors des analyses des *rushes* du niveau « macro/méso » des séances ultérieures.

A la fin de chaque analyse des six terrains, nous proposerons une synthèse des analyses conduites. Elles constitueront les documents qui permettront de poursuivre les interprétations anthropologiques comparatives entre les trois classes pour la « même » activité physique (« même » est à relativiser au regard des réalités des séquences). La fin de notre partie empirique sera l'occasion de réaliser une analyse croisée entre les activités physiques des différents terrains. Ainsi l'écriture passera d'une dominante narrative à des écrits plus anthropologiques, interprétations de troisième ordre (Geertz, 1998) dans ce cas.

Le travail d'écriture est donc une mise en tension entre l'expérience du terrain et l'interprétation (Geertz, 1998). Ce sont déjà des fictions parce que les descriptions sont des constructions narratives afin de « montrer pour démontrer » aux lecteurs. Colleyn (2005) nous invite à la plus grande vigilance épistémologique nous rappelant que les écritures ethnographiques et anthropologiques sont avant tout des fictions. Le terme est polémique.

Comment construire un savoir scientifique sur des fictions ?

L'objectif de Geertz (1998), de Colleyn (2005) est d'engager le chercheur dans une réflexion épistémologique dans la construction de ce savoir scientifique : « […] l'effort d'objectivisation de sa propre subjectivité, est devenu une exigence de la recherche. » (Augé & Colleyn, 2004, p. 100). Toutefois la fiction du texte ethnographique à la différence de la fiction littéraire s'appuie sur une connaissance concernant un monde réel, interprété soit, mais réel. Le travail d'écriture ethno-anthropologique se réalise à partir d'une mise en tension entre une source empirique – observation d'une culture – et une source imaginative correspondant à l'effort imaginatif et littéraire pour révéler et pour expliquer cette culture à d'autres, les lecteurs (Bonoli, 2006).

12.5. Conclusion

Nous avons aussi mis en évidence que cette ethnographie des séances d'EPS implique un processus de recueils de « données » – qui sont déjà des « construits » du chercheur – et ne se résume pas à une simple transcription (Laplantine, 1996). L'enquête ethnographique est davantage production que reproduction d'une réalité observée. Les processus d'écriture transforment l'ethnographe en ethnologue et anthropologue. Si les étapes méthodologiques proposées par Lévi-Strauss (1973) entre l'ethnographie, l'ethnologie et l'anthropologie restent d'actualité, les réflexions épistémologiques avec le tournant interprétatif en anthropologie nuancent les frontières établies. « L'ethnologie conçue alors comme l'étude théorique fondée sur une enquête à petite échelle, l'immersion prolongée d'un chercheur sur le terrain, l'observation participante et le dialogue avec des informateurs » (Augé & Colleyn, 2004, p. 12-13). Ce sont ces fondements méthodologiques que nous avons parcourus dans cette partie. L'ethnologie pour les auteurs est synonyme d'anthropologie sociale et culturelle « […] ayant pour objet d'étude tous les phénomènes sociaux qui requièrent une explication par des facteurs culturels » (*Ibid*, p. 13). En cela le chercheur endosse successivement le costume d'ethnographe et d'ethnologue à travers les étapes de la recherche. Pourtant, parce que l'écriture ethnographique est toujours une écriture différée, elle ouvre un entre-deux interprétatif. L'écriture est de ce fait une recomposition d'une réalité. « L'enquêteur ne produit pas une description du point de vue de l'acteur, mais une description du point de vue de l'acteur du point de vue de l'observateur. » (Emerson, 2003). Or l'observateur dispose d'un savoir théorique qui pourrait « […] étouffer ses expériences de terrain par ce qu'il sait déjà […] ». (Augé & Colleyn, 2004, p. 94). Pour le chercheur, il s'agit d'entretenir un double

dialogue, le premier avec les « informateurs » du terrain et le second avec « ses » auteurs. C'est aussi ce temps différé entre le « recueil des données » et le passage à l'écriture ethnographique qui place le chercheur dans un équilibre fragile entre « terrain » et bibliothèque. C'est dans cet espace que le chercheur va s'engager dans l'interprétation. Il observe, décrit, participe, enregistre et filme une réalité sociale, locale (Geertz, 2002) pour en dégager un modèle (méthode inductive) ; mais il teste aussi des hypothèses théoriques par l'observation des faits (démarche déductive).

Les trois phases méthodologiques proposées par Lévi-Strauss fondatrices de l'ethnographie, de l'ethnologie et de l'anthropologie semblent poreuses. Observer, enregistrer et analyser n'existent pas comme opérations autonomes. C'est le sens de la formule de Geertz (1998) de « description dense ». L'écriture reste l'instrument de ce processus ethno-anthropologique. Elle se conjugue au pluriel entre les traces écrites que nous avons présentées de l'activité collective ou de l'activité individuelle des élèves pendant les séances d'EPS. Les chapitres qui suivent vont être l'occasion d'une nouvelle écriture pour tenter de comprendre l'articulation entre la singularité des élèves et la construction d'un savoir partagé (Bruner, 2008). Dans la suite de ce travail, les textes reviennent à l'étymologie du mot « tissu ». Ils seront des tissages entre les différentes sources de recueils associées à des éléments d'analyses. Pour les ethnologues-anthropologues, la culture est un texte (Laplantine, 1996).

Nous avons choisi de livrer aux lecteurs les constructions de cette recherche par le modèle proposé au chapitre 11 de l'observation des autres comme co-régulation des apprentissages (Allal, 2007) (démarche déductive) et l'exposé de notre méthodologie ethnographique (méthode inductive). Nous réexaminerons la pertinence du modèle proposé à l'issue de cette partie empirique.

Chapitre 13 Les activités de jeux et de sports collectifs

13.1. Le jeu collectif pour la classe de grande section de maternelle

13.1.1. Descriptif du terrain

Tableau 8 : dates des observations – caractéristiques des élèves de la classe GS

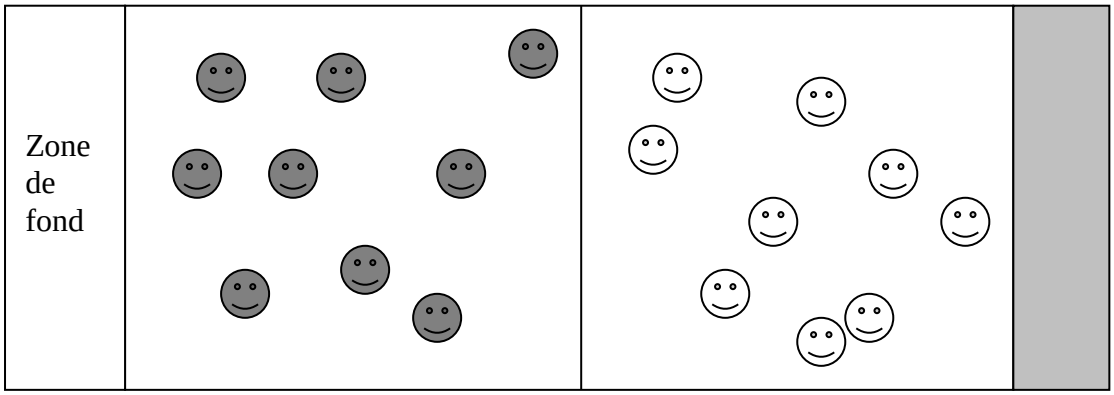
Dates des 7 séances	Moyenne d'âge	Nombre d'élèves
3/10/2011, 7/10/2011, 14/10/2011, 17/10/2011, 18/10/2011, 5/12/2011, 9/12/2011	5.3 ans	28 = 13 F + 15 G

L'écart important entre les cinq premières séances et les deux dernières s'expliquent par les vacances de la Toussaint et une absence de l'enseignant.

- Les règles du jeu de la balle au fond

Nous reprenons les éléments de présentation du jeu que nous avons déjà réalisés.

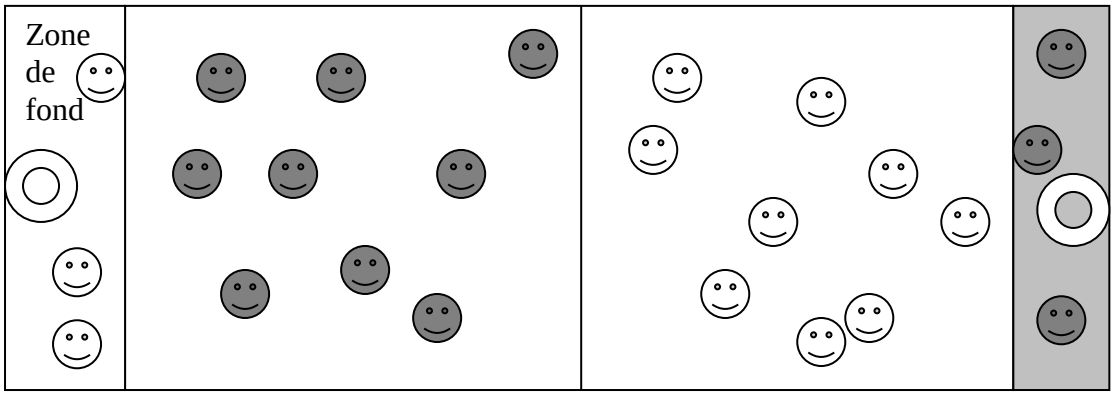
Schéma 13 : organisation du jeu de la balle au fond sans les « ramasseurs »



Deux équipes s'opposent séparées par une ligne médiane. Le but du jeu est pour les deux équipes d'envoyer le plus grand nombre de balles dans les zones de fond. Les zones de fond sont limitées par le mur de la salle. Les balles qui restent dans la zone de fond ne peuvent pas être prises pas les adversaires. Celles qui roulent en dehors de la zone de fond deviennent jouables pour les adversaires. Les objets, balles de mousse, doivent être lancés dans la zone de

fond et y rester. Les adversaires ont le droit de contrer les balles lancées pour les récupérer. Le nombre de balles est le plus souvent supérieur au nombre de joueurs. Le jeu se termine lorsque toutes les balles sont dans les zones de fond.

Schéma 14 : organisation du jeu de la balle au fond avec les « ramasseurs »



Dans l'évolution du jeu, un nouveau rôle sera créé, les « ramasseurs/attrapeurs ». L'enseignant utilise les deux noms durant la séquence. Ils attrapent les balles envoyées par les lanceurs et doivent les placer dans des cerceaux.

L'enseignant instaure des arbitres dont le rôle est de surveiller la ligne de fond pour vérifier les balles qui restent dans la zone de fond ou qui en sortent et deviennent jouables. Nous reviendrons plus précisément sur ce rôle social dans la suite de cette partie. Lors de la première séance, l'enseignant présente aux élèves un schéma du terrain. Cette présentation lui permet de matérialiser les quatre zones distinctes afin de les faire installer par les élèves à l'aide de cordes posées au sol. Il insiste sur deux points le but du jeu, envoyer le plus grand nombre de balles dans la zone de fond, et l'interdiction formelle de se saisir des balles lorsqu'elles sont derrière la ligne. Cette présentation est rapide (deux minutes). La classe est divisée en deux équipes les verts et les rouges. Elles sont toujours identiques. En effet, pour éviter des pertes de temps (Piéron, 1993) durant les séances, l'enseignant a constitué au sein de la classe des groupes de six, cinq, quatre, trois et deux pour l'année. Il effectue ensuite quelques ajustements. Les élèves savent donc dans quelle équipe ils sont. Les dossards sont distribués par des élèves.

- Intérêt pour l'activité pratiquée

Nous commençons le questionnement par cette question préalable qui va nous permettre

de mesurer l'intérêt pour l'activité pratiquée.

Question : as-tu aimé ce que tu as fait aujourd'hui pendant la séance ?

Tableau 9 : synthèse intérêt pour le jeu de la balle au fond

Enormément	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout	Autre
Fabien : très beaucoup Noé : énormément Martin : énormément	Xavier : bien Damien : beaucoup aimé Angèle : beaucoup Elsa : je l'ai bien aimée… Leïla : beaucoup Théo : beaucoup	Valentine : moyennement	Victor : un peu		Camille : Je sais pas.

On suppose que l'intérêt initial des élèves pour l'activité physique pratiquée peut avoir un effet sur les activités d'observation. Les élèves se limitent à cette appréciation sans autre commentaire et/ou justification.

13.1.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs

13.1.2.1. Etre attaquant : « lancer, c'est jouer…pour gagner !!! »

Les élèves commencent la partie par le rôle sociomoteur (Parlebas, 1999) de lanceur, nommé ainsi par l'enseignant. Au début de chaque partie, un élève distribue une balle par joueur. Le reste des balles est réparti dans les deux camps. Lors de la première séance, le signal de départ « 1, 2, 3, jouez ! » est effectué par l'enseignant. Par la suite de la séquence, ce rituel sera le plus souvent prononcé par un des deux arbitres.

- La compréhension du but du jeu

Nous nous appuyons sur les dires de Fabien (5.6 ans) et de Xavier (5.6 ans) lors de la première séance.

Séance n°1 : 3/10/2011

1er questionnement : Fabien 5.6 ans, joueur vert

La séquence filmée est la troisième partie jouée. Fabien s'est placé près de la ligne du milieu à côté de Leïla. Au signal, il réalise un lancer à la cuillère. Puis il se déplace vers la ligne de fond. Il regarde les balles rouler et s'arrêter juste sur la corde posée sur le sol. Les élèves sont d'ailleurs plusieurs, attroupés près de la ligne.

SLB : alors, on va en voir une autre. Alors là, c'est la troisième partie.
Qu'est-ce que tu vas essayer de faire avec la balle ?
Fabien : la lancer.
SLB : la lancer, où ?
Fabien : dans l'autre camp.
[…][57]
SLB : tu te rappelles si on a le droit de prendre les balles qui sont derrière la ligne ?
Silence.
SLB : hein ?
Fabien : je m'en rappelle.
SLB : tu t'en rappelles ?tu t'en rappelles plus ?
Fabien : si.
SLB : alors, est-ce qu'on a le droit de prendre les balles derrière la ligne ?
Fabien : non.
SLB : non, on n'a pas le droit. Tu as raison.

Séance n°1 : 3/10/2011
2ème questionnement : Xavier 5.6 ans, joueur rouge
SLB : donc, voilà. Est-ce que tu…Dernière question, est-ce que tu as bien compris les règles du jeu ?
Xavier : oui.
SLB : tu peux me les expliquer ?
Xavier : en fait, faut pas rattraper dans la zone, en fait, nous, on essaye de lancer…
SLB : oui.
Xavier : où y a pas…pas derrière y a le camp rouge et eux, ils essaient de lancer… derrière y a le camp rouge.
SLB : d'accord.
Xavier : et quand on n'a plus de balle, nous, on essaie de contrer.
SLB : d'accord. Donc faut essayer de lancer les balles derrière les zones. C'est ça ? Les verts, derrière la zone et les rouges derrière la zone et on a le droit de contrer c'est-à-dire empêcher les balles d'aller dans la zone.
Xavier : oui. (Il acquiesce de la tête.)
SLB : c'est ça ?
Xavier : oui.
SLB : bon, ben, écoute, merci beaucoup.

On peut constater que le but du jeu est parfaitement compris par les élèves. Le déroulement des parties confirme ce constat. L'ensemble des élèves questionnés à ce sujet identifie parfaitement le but individuel de lancer dans la zone de fond en y associant son pendant défensif « on a le droit de contrer » nous dit Xavier (5.6 ans), « C'est pour attraper les balles des autres » exprime Purdey (5.7 ans). L'aspect collectif du but du jeu est compris. Les élèves ont intégré le rituel du comptage des balles qui marque la fin du jeu et est un préalable à la désignation du vainqueur. Dès la première séance, Fabien (5.6 ans) s'en préoccupe :

[57] Dans les extraits des questionnements avec les élèves, certaines parties n'illustrant pas le thème abordé, sont supprimées dans notre texte. Mais cette partie de transcription peut être présente pour appuyer un autre point précis.

SLB : qu'est-ce que tu regardes pendant le jeu ?
Fabien : là, je les compte.
SLB : là, tu les comptes, c'est vrai.
Silence.
Fabien : je les ai comptées deux fois.

Cette préoccupation reste durant toute la séquence. Purdey (5.7 ans) manifeste son grand intérêt pour le résultat de son équipe verte.

« […] La dernière balle arrive dans le camp des attrapeurs rouges. Purdey regarde les balles dans le cerceau des rouges. Elle place ses deux mains sur le nez et discute avec Angèle qui l'imite et place également ses mains sur le nez. Alexandre et Sarah viennent discuter avec Purdey et Angèle. […]
SLB : et là, qu'est-ce que tu fais ? Tu t'es fait mal au nez ou…
Purdey : mais, non, on perdait tout le temps et nous…ça m'énerve.
SLB : parce que vous perdiez tout le temps, ça t'énervait un peu. D'accord. Qu'est-ce que tu dis à Sarah, là ?
Purdey : ben, on a perdu.
SLB : d'accord.
Purdey : on perdait tout le temps, ça m'énerve.
SLB : comment tu savais qu'on perdait tout le temps ?
Purdey : ben, parce que je voyais qu'il y avait moins de balles dans le camp des autres.
SLB : ah ! D'accord. Pourtant vous les avez pas comptées mais toi, tu voyais que…
Purdey : ouais. […] ».

La compréhension du but du jeu est acquise dès la première séance par les élèves. Nous aborderons le respect des règles et l'infrajeu (Parlebas, 1999) lorsque nous nous analyserons le rôle d'arbitre instauré par l'enseignant.

- Lancer, comme seule préoccupation, une logique individuelle dans un jeu collectif

Le jeu s'inscrit dans un scénario qui se reproduit à chaque partie. Durant la première phase, le nombre de balles étant important dans chaque camp, les joueurs focalisent leur observation du jeu à leur camp en quête de balle à lancer. Ils alternent le lancer et la recherche de balle. L'observation est focalisée sur cette quête. Les déplacements des joueurs dans leur camp sont guidés par cette recherche. Certains élèves vont cibler des zones qui semblent privilégiées comme la ligne des zones de fond. Assez rapidement, les élèves ont compris que certaines balles lancées par l'équipe adverse peuvent rouler en dehors de cet espace qui leur est interdit. Les configurations mouvantes des joueurs laissent apparaître ces concentrations de joueurs proches de cette ligne «sacralisée» par la présence des arbitres.

Séance n°1 : 3/10/2011
2ème questionnement : Xavier 5.6 ans, joueur rouge

2ème séquence : 1mn46''
La séquence filmée est la quatrième partie jouée. Xavier lance une première balle et se déplace sur le terrain en regardant le sol. Il passe d'un côté du terrain à l'autre. Des balles lui passent entre les jambes. Il en ramasse une et va au niveau de la ligne médiane pour lancer. Il reste un instant immobile et reprend ses déplacements retournant dans l'autre partie du terrain. Immédiatement après le lancer de l'adversaire, Xavier recule près de la ligne de fond. Il tourne la tête dans tous les sens. Il repère une balle qu'il ramasse avant Angèle qui veut la prendre aussi.
SLB : maintenant, on va regarder la deuxième. Tu sais, c'est pareil, tu es en train de jouer de la même manière. Je vais te poser des questions sur ce tu es en train de faire.
Alors, qu'est-ce que tu es en train de faire ? C'est le début du jeu, t'as la balle.
Xavier : je lance.
SLB : tu l'as lancée.
Silence.
SLB : là, tu essaies de faire quoi ? Qu'est-ce que tu regardes quand tu joues?
Xavier : prendre les balles et essayer de les lancer.
SLB : de prendre les balles et d'essayer de les lancer.
Xavier : ouais.

Séance n°2 : 7/10/2011
3ème questionnement : Damien 5.7 ans, joueur vert
Durée : 8mn50
Silence. 10 secondes. Damien regarde la vidéo. Il attend le début de la partie. Il se déplace et a déjà armé son bras pour réaliser un lancer à bras cassé. Damien court et lance dans la suite de sa course d'élan. Il revient vers la ligne de fond, trouve et ramasse une balle et la lance. Après son lancer, il bloque une balle qui roule avec les pieds. Il va la lancer mais a déjà vu une autre balle. Il se presse et lance rapidement la balle pour reprendre celle qui l'attend. Damien va se retrouver avec des balles proches de lui, il effectue 8 lancers consécutifs. Il a à peine fini son geste que son regard se porte sur les balles qu'il a entrevues.
SLB : hop ! Là, tu lances.
Silence.
SLB : là, finalement, t'as réussi à en rattraper une, est-ce que t'avais les bras levés, là ?
Damien : non, mais j'ai refait un rattraper … à la dernière partie.
SLB : ouais.
Damien : je m'étais bien mis.
Silence.
SLB : et, là, t'as le temps de voir où tu les lances ?
Damien : oui, oui, oui.
SLB : d'accord.

Séance n°7 : 9/12/2011
13ème questionnement : Purdey 5.7ans
Durée : 8mn43
2ème séquence : 4mn56''
Purdey est placée sur le terrain proche de la ligne de fond. Elle a une balle dans la main et d'autres balles sont sur le sol autour d'elle. Elle en lance trois successivement. Pour la troisième et dernière, elle regarde où elle lance. La deuxième balle ne franchit pas la ligne médiane. Ensuite elle regarde le sol à la recherche de balles pour les lancer. Elle en ramasse et la lance de l'endroit où elle est dans le terrain, au milieu de son camp. Purdey prend son temps et regarde où est arrivé son lancer.

SLB : alors, attends je vais le remettre au début ? Hop ! (Silence). *Voilà, donc là, allez, c'est parti !*
Tu lances les balles, là, et tu sais où tu les lances, là ?
Purdey : ben…euh... (Rires). *D'abord, là, j'suis en train de courir, où y a des balles. Je vais chercher des balles dans le camp.*
SLB : ouais. D'accord.
Purdey : puis je lance là.
Silence.
SLB : tu lances un peu partout finalement ?
Purdey : ouais, ouais.

Ce constat reste une permanence des comportements des lanceurs de la première à la dernière séance. Dans cette phase de jeu, l'intention de la grande majorité des élèves est la recherche de balles pour lancer. Cela conduit les élèves à des excès illustrés par Damien (5.7 ans) et Purdey (5.7 ans) qui peuvent enchaîner plusieurs lancers sans connaître le résultat de leur action. La majorité des élèves lance de l'endroit où ils ramassent les balles, comme pour gagner du temps. L'intention semble être de «consommer» des lancers. Malgré sa mise en évidence par l'enseignant, durant les sept séances ces comportements sont visibles pour la majorité des élèves de la classe uniquement lorsqu'ils se retrouvent dans une zone de terrain où les balles sont nombreuses. On perçoit l'élève partagé entre le fait de lancer et déjà dans l'anticipation de prendre la deuxième balle craignant qu'elle soit prise par un joueur de son équipe. Ils ne prennent pas en compte la probabilité de l'envoyer par-dessus le camp adverse en fonction de l'endroit où ils se trouvent sur le terrain. Ce comportement disparaît lorsque les balles se font plus rares.

On observe aussi que des partenaires se retrouvent adversaires en quête de balle. Les joueurs de la même équipe se placent dans une logique d'opposition. Ce comportement va rester durant les sept séances que ce soit en début de partie lorsque les balles sont nombreuses ou dans la deuxième phase de jeu lorsque les balles se font plus rares. Pourtant les remarques de l'enseignant sur ce point sont nombreuses, arrêtant parfois la partie pour rappeler aux élèves qu'on ne se dispute pas les balles entre partenaires.

Séance n°2 : 7/10/2011
3ème questionnement : Damien 5.7 ans, joueur vert
Durée : 8mn50
Damien ramasse encore une balle et lance à bras cassé. Après il regarde et en repère une autre, Noé et Sacha l'ont vue aussi mais il est le plus rapide. Les trois élèves sont à genoux autour de la balle. Damien va la lancer à bras cassé.

Séance n°6 : 5/12/2011
11ème questionnement : Camille 5.3 ans, joueur rouge

Elle regarde vers le sol, elle ramasse une balle. Elle se retrouve face à un joueur vert. Elle lance par-dessus le défenseur. Camille regarde vers le sol à nouveau et se déplace dans son camp. Deux fois, des partenaires sont plus rapides et ramassent une balle avant elle.

La concurrence entre les élèves de la même équipe démontre que malgré la compréhension immédiate du but du jeu, la finalité collective ne résiste pas aux intentions individuelles de lancer le plus de balles possibles. La logique dominante des lanceurs s'apparente à une co-motricité (Parlebas, 1999). Les élèves jouent les uns à côté des autres sans prendre en compte l'action de leurs partenaires. L'instauration d'un nouveau rôle sociomoteur de « ramasseur/attrapeur » - joueurs placés dans la zone de fond qui doivent récupérer les balles lancées pour les placer dans un cerceau – ne modifie en rien les comportements initiaux. Aucune forme de coopération motrice ne se mettra en œuvre entre les lanceurs et les ramasseurs. Nous analyserons la tâche des ramasseurs par la suite. Ce sont les balles qui guident le jeu par des effets de contingence. Les lanceurs se déplacent à la recherche de balles, s'arrêtent dans les endroits où elles se trouvent et lancent sur place.

Dans cette dominante intentionnelle de « lancer à tout prix », on observe des comportements atypiques ou plus en cohérence avec le but du jeu.

13.1.2.2. Etre attaquant : « Lancer…oui, mais…pas n'importe comment! »

- Leïla (5.4 ans), « lancer …mais pas à n'importe qui ! »

Ses réponses montrent qu'elle a parfaitement compris le but du jeu et les stratégies individuelles à mettre en œuvre mais son intention dans le lancer est autre : il s'agit d'envoyer la balle à sa « copine » Sarah (5.6 ans). Cela explique sa conservation de la balle durant deux minutes et son lancer n'est effectué seulement après qu'elle soit sollicitée verbalement par l'enseignant. Elle exprime clairement sa motivation qui explique qu'elle garde la balle. Le paradoxe est que Sarah (5.6 ans) durant cette partie est arbitre. Nous ne saurons pas si Leïla (5.4 ans) s'est rendue compte de cette ambiguïté de vouloir donner la balle à un adversaire et à un arbitre qui ne peut donc pas participer aux actions de jeu.

Séance n°5 : 18/10/2011
10ème questionnement : Leïla 5.4ans, joueur vert
Leïla tourne le dos au camp des rouges lorsque le jeu commence. Elle garde la balle pendant deux minutes en regardant autour d'elle ses camarades et en changeant de temps à autre la balle de main. Elle ne lance la balle du milieu du terrain qu'après avoir été sollicitée par l'enseignant. Sa trajectoire finit dans le camp des rouges.
SLB : hop. Alors, là, c'est au début de la partie, tu es joueuse. Tu discutes de quoi ?

Silence.
Leïla : euh…
SLB : tu te rappelles plus ? Vous étiez en train de jouer avec la balle ?
Leïla : mais le maître…, il a dit trois ramasseurs euh…
SLB : oui.
Leïla : et…euh…et ben, j'sais plus.
SLB : tu ne sais plus.
Silence.
SLB : c'est parce qu'ils manquaient des ramasseurs, c'est ça? Il a demandé à ce qu'il y ait des ramasseurs. Donc, là, tu es en train d'attendre, finalement ?
Silence.15 secondes.
SLB : qu'est-ce qu'il faut faire quand on est lanceur, Leïla ?
Leïla : et bien…il faut bien lancer la balle…
SLB : oui, à qui ?
Leïla : dans l'espace libre et après un enfant voit la balle, il la prend chez les verts et après le rouge y lance dans un espace libre chez les verts et le vert y prend la balle.
SLB : d'accord. Et toi, tu vas essayer de la lancer à qui la balle, là ?
Leïla : (incompréhensible)*…dans un espace libre.*
SLB : oui, mais à qui ?
Leïla : et ben, je sais plus à qui.
SLB : tu sais plus à qui.
Leïla : je crois….euh…Sarah.
SLB : Sarah, oui.
Leïla : (incompréhensible).
SLB : oui.
Leïla : Sarah, elle était chez les rouges et moi, je voulais la lancer à Sarah.
SLB : ah ! Bon.
Leïla : oui. (Leïla sourit en répondant.)
SLB : ah ! Tu voulais, parce que Sarah, c'est, c'est ta copine ?
Leïla fait oui de la tête en souriant comme confuse.
SLB : ah ! Tu voulais lui donner la balle, d'accord.
Leïla : euh…
SLB : parce que, là, finalement, dès le début du jeu, pourquoi tu gardes la balle ? Pourquoi tu la lances pas ?
Leïla : euh…parce que …parce que je savais pas où elle était Sarah.
SLB : ah ! Oui, c'est ça, tu étais en train de chercher Sarah. D'accord et tu la voyais pas.
Silence.
SLB : là, on te voit garder la balle.
Leïla : euh…là, je vais la lancer.
SLB : et donc, là, tu es en train de regarder. Tu essaies de trouver Sarah, alors ?
Leïla : oui. Là, je l'ai trouvée.
SLB : tu l'as trouvée ?
Leïla : oui…et là…

La coloration affective de « son » but du jeu permet de mieux comprendre son comportement de conservation de la balle. En revanche, lors de la troisième séance, une séquence laisse perplexe. Au début de la partie, Leïla (5.7 ans) est au milieu de son camp. Après le signal, elle lance la balle puis regarde autour d'elle sur le sol. Une balle roule près

d'elle, elle la pousse vers le camp des rouges, puis immédiatement après prend une balle au nez de Théo (5.1 ans) partenaire vert. Ensuite elle reste quasiment immobile au milieu du terrain et garde la balle pendant une minute trente. Jeanne (4.10 ans) vient deux fois parler à Leïla (5.7 ans). Après la seconde fois, Leïla (5.7 ans) lance la balle. C'est l'enchaînement des différents comportements qui restent sans explication. Le plus surprenant reste la poussée de la balle dans le camp des adversaires. La subjectivité de Leïla (5.7 ans) reste une énigme pour le chercheur qui, dans ce cas précis, ne dispose pas des commentaires de l'élève.

- Lancer à bras cassé et lancer par-dessus

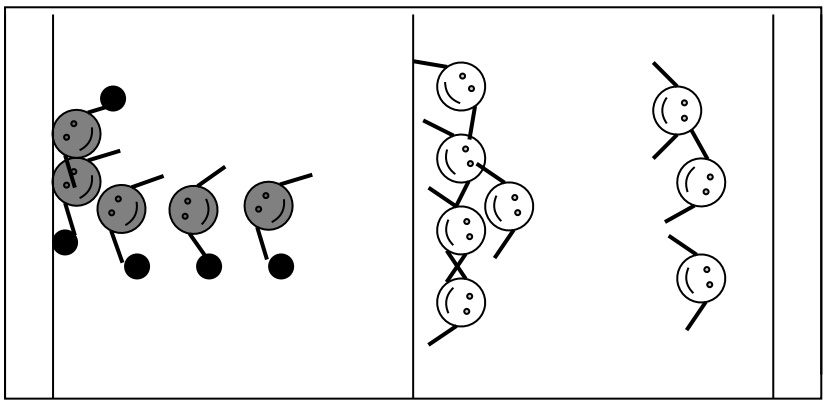
Pour la forme de lancer, c'est peu à peu le bras cassé qui va devenir le plus utilisé des élèves. Durant la première séance, l'enseignant avait démontré le lancer à bras cassé en précisant le placement de la jambe avancée en fonction du bras lanceur. Il avait profité d'un événement du jeu qui avait fait rire toute la classe : Bonnie (5 ans), joueur rouge avait lancé à la cuillère la balle qui avait touché le plafond avant de retomber dans le camp des verts. Cela ne signifie pas que Bonnie (5 ans) était la seule élève à lancer ainsi. Le scénario du jeu réduit peu à peu le nombre de balles jouables. On assiste alors à une focalisation des regards sur les dernières balles échangées. C'est cette contingence qui a rendu visible de tous, le lancer raté de Bonnie (5 ans). La situation d'apprentissage proposée par l'enseignant lors de la deuxième séance, va définitivement instaurer le bras cassé comme «LA» procédure de lancer du jeu. Pourtant durant les séances suivantes, Fabien (5.7 ans), Elsa (5.1 ans) et bien d'autres vont continuer ponctuellement à lancer à la cuillère. Quelques expériences différentes sont essayées avec une certaine réussite. Lors de la sixième séance, Anatole (5.9 ans) va faire évoluer un lancer à la cuillère vers un «faire rouler» comme dans l'action motrice du bowling. Il réalise son « faire rouler » après avoir vérifié qu'aucun adversaire ne gênait la trajectoire. Il va reproduire cette façon de lancer durant les quatre parties de la séance. On peut supposer que le « faire rouler » réalisé par Anatole (5.9 ans) aurait demandé à être reproduit un plus grand nombre de fois pour être observé par les autres élèves de la classe. Enfin, cette forme de lancer étant proche du lancer à la cuillère qui est dévalorisée par l'enseignant et devient une pratique marginale, peut expliquer que l'expérience vicariante (Bandura, 1980) des autres n'entraîne pas d'imitation.

Les questionnements nous renseignent sur ce qu'observent les élèves lorsqu'ils réalisent leur lancer. Dès la première séance, Xavier (5.6 ans) dit regarder l'adversaire. Fabien (5.6 ans) se limite à la description de son activité et il répond par un silence à la question « SLB : tu es en train de lancer des balles, d'accord. Et là, qu'est-ce que tu regardes? ». Lors de la deuxième

séance, Damien (5.7 ans) analyse ses prises d'informations visuelles lors de son lancer « oui, je lance en haut et puis je vois si elle arrive dans le camp ». Quant à Victor (5.4 ans), il regarde le « tout au fond » c'est-à-dire la corde qui délimite la zone, comme Martin (5.7 ans). Valentine (5.8 ans) explique sa façon de lancer à bras cassé «J'essaie de viser comme ça. (Valentine pointe le doigt en avant en me regardant.)». Mais la majorité des élèves évoque davantage la configuration de jeu favorable pour réaliser leur lancer que l'action motrice et ce qui en dépend étroitement. Quelques élèves sur les quatorze interrogés ont conscience (Piaget, 1974) de l'action motrice et des opérations motrices et/ou visuelles qui y sont associées.

Lors de la deuxième séance, la situation d'apprentissage d'attaque-défense proposée par l'enseignant a comme objectif de valoriser les comportements défensifs.

Schéma 15 : situation d'attaque/défense



Les équipes sont lanceurs ou défenseurs à tour de rôle. L'enseignant demande aux lanceurs de se placer en colonne. Cette organisation sociale va avoir un effet d'affordance pour les élèves. Ils vont rester à l'endroit où se situe le premier lanceur. Quelques élèves vont s'autoriser à s'avancer un peu. Cette situation va valoriser le «lancer par-dessus» comme stratégie puisque le comportement défensif individuel va être de lever les bras et la stratégie collective de constituer une ligne, mot utilisé par l'enseignant, juste derrière la séparation des deux camps. Les lancers ont une composante verticale importante avec des trajectoires en cloche qui font que la balle retombe dans le camp de l'équipe adverse. Certains élèves sautent pour essayer d'accentuer la verticalité de la trajectoire. Cette situation a permis à tous les élèves d'observer chez leurs camarades de classe le lancer à bras cassé. Cette expérience vicariante de la forme du lancer associée à la valorisation de l'enseignant pour le «bras cassé» a eu une influence pour imposer cette action motrice comme «LA» procédure à utiliser comme attaquant.

Nous analyserons dans la partie consacrée aux conduites motrices défensives, la constitution de la ligne. Nous verrons que la ligne induite dans la situation d'attaque/défense n'est pas celle élaborée par certains élèves dès la première séance.

Il semble que la situation qui place le lanceur dans une situation de un contre tous influence la répartition des défenseurs. Le placement de quelques élèves au niveau de la ligne médiane entraîne une adhésion de partenaires qui viennent compléter « la ligne » représentation iconique (Bruner, 2008) qui devient une stratégie nommée et identifiée par tous les élèves. Pourtant, dans les deux équipes, quelques élèves restent en retrait et se placent de façon dispersée dans la seconde moitié du terrain plus proche de la ligne de la zone de fond. Damien (5.7 ans) nous livre ses commentaires et ses explications sur la situation.

Séance n°2 : 7/10/2011
3ème questionnement : Damien 5.7 ans, joueur vert
2ème séquence : 2mn
La séquence filmée est la situation d'attaque-défense. Damien fait partie de l'équipe des verts.
SLB : on va regarder une autre où tu es en train de jouer. Alors là, c'est le…la fois où vous avez…qu'est-ce que vous avez fait, là ? Qu'est-ce que vous aviez juste à faire ?
Damien : ben, là, c'était quand on s'entraînait, les rouges y étaient en ligne et puis y lançaient les balles et nous (les verts), on devait essayer de les rattraper ou se mettre en ligne comme ça. (Damien pointe le doigt vers l'écran.) *Et on pouvait bouger après.*
La séquence montre Damien et tous les autres rouges sur une ligne au niveau de la ligne médiane sauf Sacha sur la ligne de fond face à la colonne rouge. Dans la succession des autres lancers des joueurs rouges, les verts restent fidèles à la tactique de la ligne. Au deuxième lancer, Damien suit la trajectoire de la balle et court vers la ligne de fond, puis il revient se placer dans la ligne. Peu à peu, deux lignes se forment au fil des lancers, Damien appartient à celle qui reste collée à la ligne médiane.
SLB : qu'est-ce que regardes quand tu défends, toi ?
Damien : je regardais les balles.
SLB : tu regardais les balles.
Damien : hum.
SLB : d'accord. C'est quoi le…, tu regardais les balles…(Damien m'interrompt.)
Damien : avant je croyais qu'il fallait rester.
SLB : d'accord.
Damien : et puis après j'ai su qu'il fallait bouger pour les balles.
SLB : tu croyais qu'on n'avait pas le droit de bouger, c'est ça ?
Damien : hum, je croyais qu'il fallait pas bouger.
SLB : quand tu dis comment il faut faire, comment est-ce qu'on doit faire pour empêcher les balles de passer alors ?
Damien : eh ! Bien, quand une balle passe, on saute pour la rattraper.
SLB : d'accord.
Damien : on a sauté, on a rattrapé une, on a sauté, on a rattrapé une.
SLB : c'est bien que tout le monde se mette sur la même ligne ou pas ? Toi, tu en penses quoi ?
Damien : moi, je pense que c'est bien parce qu'après, s'il y en avait plus, ça pouvait faire toute la ligne après on pouvait rattraper plus de balles.
SLB : toi, tu penses qu'il faudrait se mettre devant tous en ligne.

Damien : hum.
SLB : avec les bras levés, c'est ça ?
Damien : ouais.
SLB : c'est pas tout à fait ce que vous faites finalement.
Silence.
SLB : vous avez discuté de comment il fallait faire entre vous ?
Damien : oui.
SLB : ah ! Bon, discuter avec qui ?
Damien : en fait, c'était avec le maître.
SLB : avec le maître ?
Damien : avec le maître et un peu avec tout le monde.
SLB : t'as discuté avec un peu tout le monde ?
Damien : oui.
SLB : d'accord.
Damien : j'ai expliqué (mots incompréhensibles)*, on avait dit qu'on courrait et puis après qu'elle était lancée, la balle.*
SLB : d'accord.
Damien : on la lançait plus loin la balle et on faisait qu'on la lançait un peu plus haut.
SLB : ah ! D'accord.
Damien : pour pas qu'on l'attrape.
SLB : ça, tu en as discuté avec certains, pas tout le monde, mais certains de ton équipe.
Damien : oui.

Cela confirme les séquences vidéos « macro » et « méso » qui mettent en évidence qu'aucune concertation n'a eu lieu entre les élèves. Il semble que ce soit l'observation des autres qui ait engagé les élèves dans la constitution d'une ligne en défense. Damien (5.7 ans) a compris la complémentarité de l'action individuelle « on saute pour la rattraper » et la stratégie collective de la ligne « ça pouvait faire toute la ligne après on pouvait rattraper plus de balles ». Dès la deuxième séance, Damien (5.7 ans) identifie qu'il s'agit de lancer « en haut » ou « plus haut ». Le comportement défensif des adversaires qui lèvent les bras, incitent les lanceurs à rechercher un lancer qui passe par-dessus les bras. La situation a eu comme effet de diffuser la tactique individuelle du lancer par-dessus. Les commentaires de Damien (5.7 ans) montrent qu'il a compris et qu'il s'emploie à l'appliquer.

Séance n°2 : 7/10/2011
3ème questionnement : Damien 5.7 ans
Silence. Damien se regarde lancer une balle. Ensuite, il en repère une mais elle est prise par un autre joueur rouge. Il en ramasse une et se déplace vers la ligne du milieu pour la lancer.
SLB : et, là, quand tu lances, tu…
Damien : je lance plus haut et après…
SLB : d'accord.
Damien : …pour qu'ils l'attrapent pas.
SLB : quand tu lances, tu sais où tu lances ?
Damien : oui, je lance en haut et puis je vois si elle arrive dans le camp.

SLB : d'accord.
Damien : et puis après je vais très vite avec les autres, après.

Il semble que l'objectif que l'enseignant avait ciblé sur les comportements défensifs individuels et collectifs, se double d'une valorisation du lancer à bras cassé et d'une tactique individuelle, lancer par-dessus. La situation qui instaure « un chacun son tour » va permettre à chaque élève d'observer tous les autres camarades de la classe. Cette expérience vicariante va avoir un rôle pour apprendre « la ligne » et « lever les bras » comme pour le lancer à bras cassé « par-dessus ». La contrainte spatiale du comportement défensif va entraîner un effet d'affordance sur la stratégie de lancer : un mur de bras à trois mètres devant soi engage l'élève a lancé vers le haut.

- Lancer dans un espace libre

Victor (5.4 ans) est le premier à évoquer une deuxième stratégie dans les questionnements. C'est la notion d'espace libre c'est-à-dire lancer lorsque qu'il n'y a pas d'adversaire devant soi. La formule « espace libre » est évoquée par l'enseignant durant cette deuxième séance : « Il ne faut pas lancer n'importe comment mais lancer précisément, je cherche à lancer dans un espace libre. »

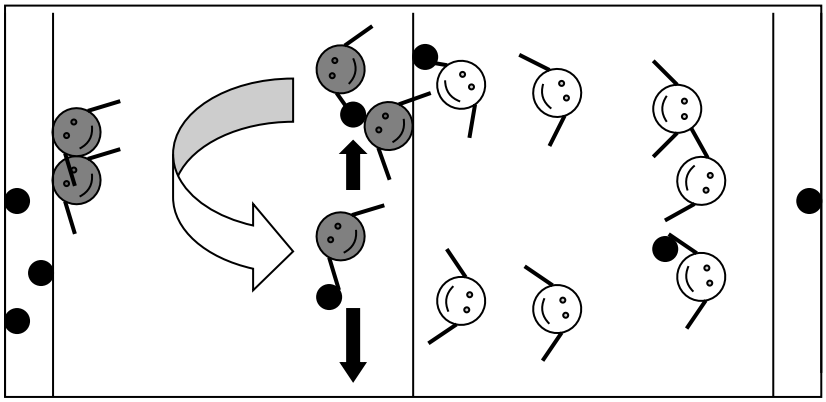
Séance n°2 : 7/10/2011
4ème questionnement : Victor 5.4 ans, joueur rouge
Silence. Victor tient une balle dans la main et se déplace le long de la ligne médiane. Il semble vouloir se cacher et cacher la balle. Il attend et lance à bras cassé. Ensuite il reste quasi immobile et regarde vers le camp des verts.
SLB : tu te déplaces et tu gardes la balle ?
Victor : pour retrouver un espace libre ?
SLB : ah ! Pour retrouver un espace libre. Et tu prends ton temps pour le chercher, c'est ça ?
Victor : hum.
SLB : et tu l'as trouvé finalement quand tu lances ?
Victor : j'en avais pas trouvé donc, tout le monde était un peu…un peu… comme une ligne.
SLB : les verts, tu veux dire, ils étaient un peu comme une ligne et c'était pas facile, d'accord.
Victor : ils bougeaient un peu comme ça « Vong ! Vong ! ».
(Victor fait des gestes de déplacements avec ses mains pour simuler les déplacements des joueurs verts.)
SLB : ils bougeaient alors c'était pas facile de trouver un endroit pour euh…, d'accord je comprends.

Séance n°3 : 14/10/2011
5ème questionnement : Noé 5.7 ans, joueur vert
Silence. Noé ramasse des balles sur le sol et lance dans le camp adverse. Il lance à bras cassé. Il regarde attentivement et son lancer est réalisé avec précision. Son regard reste dans la direction de la trajectoire de la balle.

SLB : alors, qu'est-ce que tu fais, là ?
Noé : j'en ai reçu une dans la tête.
SLB : quand tu lances la balle dans le camp, qu'est-ce que tu essaies de faire ?
Noé : j'vais essayer…j'essayais de mettre un point.
SLB : d'accord et comment tu vas essayer de t'y prendre pour marquer un point ?
Noé : ben, j'essayais de… j'essayais de…(silence), *j'essayais de faire un espace libre en courant, en courant, ils étaient épuisés, donc moi, je lançais la balle.*
SLB : d'accord.
Noé : je mettais un point.
[…]
SLB : et, toi quand tu lances la balle, quand tu dis que tu vas lancer dans un espace libre, ça veut dire quoi ?
Silence.
Noé : ça veut dire que l'espace libre…ça veut dire que …ça …un espace libre, c'est quand y a personne dans l'espace, comme ça je peux lancer.
SLB : d'accord, ça veut dire pas d'adversaire ?
Noé : oui.

D'autres élèves font référence à l'espace libre mais sans pouvoir expliquer précisément celui-ci. Noé (5.7 ans) est le seul à parler de création d'un espace libre même si dans la conduite motrice tous les élèves ont un comportement moteur qui montrent que cela est un acte tactique délibéré. Le lanceur se déplace sur un côté rapidement pour tenter de prendre de vitesse les défenseurs. Certains élèves réalisent des feintes de lancer puis se déplacent dans l'autre sens. Quelques rares élèves Xavier (5.6 ans), Noé (5.7 ans) réalisent une course en utilisant leurs partenaires pour se cacher et surgissent pour lancer sur les côtés proches du mur. Cette dernière conduite motrice reste jusqu'à la septième séance le fait de quelques élèves et ne se diffuse pas par l'observation des élèves entre eux.

Schéma 16 : tactique pour « créer » un espace libre



Les deux stratégies vont peu à peu se diffuser à l'ensemble des élèves de la classe. Il semble que l'observation des autres ait eu un rôle important dans cette propagation. En effet, si

dans les tout premiers instants du jeu, les joueurs des deux équipes sont pour la plupart du temps centrés sur « lancer le plus de balles possibles », la raréfaction des balles offre de multiples moments pour les joueurs d'observer leur partenaire dans leurs actions motrices d'attaque. Toutefois si ces deux stratégies « lancer par-dessus » et « lancer dans un espace libre » se généralisent, elles subissent des interprétations variées.

13.1.2.3. Etre attaquant : « Lancer n'est pas jouer. »

- Le jeu du « je te suis, tu me suis »

Dès la troisième séance, cette recherche de l'espace libre va être transformée par certains élèves. Il semble que ce soit Elsa (5.1 ans, joueur rouge) qui initie la modification du but du jeu. Elle court en longeant la ligne médiane avec une balle dans la main. Mais elle ne cherche pas à lancer dans un espace libre. Célestine (5.1 ans, joueur vert) repère Elsa et se met à courir face à elle le long de la ligne. Les deux élèves se suivent. Cette sorte de danse entre partenaires et adversaires va devenir un jeu dans le jeu. Nous l'avons nommé le jeu du « je te suis, tu me suis. »

Séance n°5 : 18/10/2011
9ème questionnement : Elsa 5.1ans, joueur rouge
Elsa est lanceur. Elle est observée pendant la quatrième partie de la séance. Elsa marche et garde la balle dans la main.

SLB : alors, maintenant. Attends, je vais te remettre au début. Tu es joueuse, là. Voilà. Alors, là tu as la balle dans les mains.
Elsa : hum.
SLB : c'est le début du jeu et pourtant tu la lances pas la balle ?
Elsa : (silence). *Parce que je veux attendre pour après.*
SLB : et alors, tu veux attendre pour après. Après, c'est quand, alors ?
Elsa : après, c'est quand euh… ils ont plus de balle.
SLB : ah ! Et pourquoi tu veux lancer seulement quand il y a plus de balle ?
Elsa : hum…euh…euh…hum…les lancer plus dans un espace libre.
Elsa est au milieu du camp. Elle lève le bras qui tient la balle et dit *« Eh ! Ho ! »*. Puis elle s'approche de la ligne médiane et montre sa main avec la balle à l'intention d'un joueur rouge. Ensuite elle marche le long de la ligne médiane et va s'adosser contre un placard de rangement. Elle attend et regarde le jeu se dérouler.
SLB : d'accord. Mais à la fin, quand tu…tu appelles qui, là ? Qu'est-ce que tu fais ?
Elsa : je dis juste « Eh ! Ho ! »
SLB : mais à qui ?
Elsa : à à à à, aux verts.
SLB : aux verts, t'appelles les verts. Et pourquoi t'appelles les verts ?
Elsa : pour euh…pour leur euh… pour euh, pour euh…pour euh, pour, pour, pour, pour. (Silence). *Pour dire que j'ai une balle.*

SLB : dire que t'as une balle ! Mais à ce moment-là, ils vont venir te gêner, alors.
Elsa : non, ça m'gêne pas.
SLB : ah ! bon, d'accord, ça ne te gêne pas.
Silence. Elsa fait le geste de lancer à bras cassé face à Celestine, joueuse vert. Elle se met à courir le long de la ligne médiane. Célestine la suit. Elsa s'arrête au mur opposé, fait un geste de lancer mais ne lance pas et repart dans l'autre sens. Cela va durer près de 3 minutes 30 c'est-à-dire la durée totale du jeu. Célestine va arrêter après quatre allers-retours mais Angèle, joueuse vert a déjà rejoint le duo. Puis un peu plus tard, c'est Purdey, joueuse vert également qui vient face à Elsa. Juste à la fin du jeu, Elsa va lancer la balle.
Elsa sourit tout comme Célestine, Angèle et Purdey. L'enseignant lui fait une remarque juste après son lancer pour lui dire qu'elle doit lancer la balle plus vite.
SLB : qui est-ce que court avec toi des verts, là ? Y a deux verts qui te suivent partout.
Elsa : ouais.
Elsa regarde en silence la séquence. 10 secondes.
Elsa rit en voyant le jeu d'aller-retour se dérouler.
Elsa : on se quitte pas des yeux.
SLB : ouais.
Silence.
SLB : qui est-ce qui court avec toi, là, en, vert ?
Elsa : Angèle.
SLB : ah ! C'est Angèle.
Elsa : et Célestine.
SLB : et Célestine. Elles te suivent partout surtout Angèle finalement. Elles te suivent partout !
Elsa : ouais.
SLB : vous allez en faire plein de fois.
Elsa : rires.
SLB : rires.
Elsa : (rires). *Jusqu'à la fin, j'vais faire ça.*
SLB : ça, c'est drôle ?
Elsa : hum.
Silence.10 secondes.

Séance n°7 : 9/12/2011
14ème questionnement : Sarah 5.6ans, joueur vert
Sarah est observée lors de la quatrième partie. L'enseignant a introduit une nouvelle règle pour obliger les élèves à lancer plus rapidement, la partie est limitée en temps, deux minutes. Sarah est proche de la ligne de fond. Elle prend son élan et lance en s'avançant au milieu du terrain. Ensuite elle se retourne et regarde le sol. Elle ramasse une balle et va lancer au niveau de la ligne médiane. Sarah part à la recherche de nouvelles balles. Mais d'autres verts sont plus rapides qu'elle.
Elle ramasse une troisième. Elle va la montrer à Purdey. Les deux fillettes s'approchent de la ligne médiane et tendent leurs bras chacune en agitant la balle comme précédemment.
Purdey lance la balle.
Sarah se déplace le long de la ligne médiane en souriant. Elle montre sa balle. Victor, joueur rouge la suit. Sarah conserve la belle jusqu'à la fin de la partie.
L'enseignant donne le signal de fin de la partie. Il interroge Sarah *« Il aurait fallu faire quoi Sarah ? »*. Un élève répond *« Lancer avant. »* Sarah répète *« Lancer avant. »*
SLB : hop !
On entend l'enseignant dire *« La partie ne dure que deux minutes ! »*
SLB : qu'est-ce que tu regardes, là ?

Sarah : je regarde la balle.
SLB : tu regardes la balle !
Sarah : oui.
SLB : tu regardes si il y a des balles dans ton camp, c'est ça ?
Sarah : oui.
Silence.
SLB : on te voit courir partout.
Sarah : hum.
Silence.
SLB : tu vas parler avec Purdey ?
Sarah : oui.
SLB : qu'est-ce que tu lui dis ?
Sarah : je m'en rappelle plus.
Silence.
SLB : ah ! Qu'est-ce qu'elle a fait, Purdey ?
Sarah : je sais pas.
SLB : ben, regarde ! Elle n'a plus la balle.
Sarah : elle l'a lancée.
SLB : elle l'a lancée, oui.
Silence.
SLB : et, là, finalement, toi, tu la gardes !
Sarah : ouais.
SLB : parce qu'ils sont trop…ils sont pas assez, comme tu dis, « écartés », ils sont trop près de toi?
Sarah : oui.
On entend l'enseignant dire *: « C'est terminé. »*
SLB : et donc ?
Sarah : j'ai gardé la balle.
SLB : ben, oui, t'as gardé la balle ! Tu te retrouve avec la balle parce que…eh ! Oui ! C'est ça parce quand il y a le temps, ça va vite et puis, euh…tu t'es retrouvée finalement avec la balle et voilà !
Sarah : oui.
SLB : est-ce que tu crois que ça sert à quelque chose de regarder les autres quand on joue ?
Sarah : oui.
SLB : pourquoi ?
Sarah : de regarder s'ils sont éloignés pour lancer la balle.
SLB : d'accord, d'accord. Ça, c'est important dans le jeu?
Sarah : non.
SLB : non, c'est pas important, d'accord.

De nombreux élèves vont participer à ce jeu. Le jeu du « je te suis, tu me suis » commence par une première course d'un lanceur, de long en large en regardant si des adversaires suivent le déplacement. Ensuite plusieurs allers-retours sont effectués avec de plus en plus d'élèves partenaires et adversaires participant au jeu. A la cinquième séance, les trois attrapeurs verts entrent dans ce jeu en suivant le groupe des lanceurs verts et des défenseurs rouges. Cette conduite singulière apparaît lorsque les balles se font plus rares dans le jeu et elle n'est pas systématique. Les mêmes élèves peuvent lancer une balle rapidement en ayant pris de

vitesse des adversaires et l'instant d'après chercher la poursuite d'un ou plusieurs adversaires. Pour accélérer le lancer des dernières balles, l'enseignant instaure un compte collectif « 1, 2, 3 ». Très vite, la classe entière adopte ce rituel toujours initié par l'adulte par la phrase « On les compte. ». Cette transformation du but du jeu s'apparente à une fabrication (Goffman, 1991) et à une interprétation subversive (*Ibid,* 1991 ; Bonicco, 2008). L'observation des autres a contribué à cette diffusion à l'ensemble des élèves de la classe. Quelques joueurs ne vont pas entrer dans ce jeu, dans le jeu. Pourtant ils n'interviendront jamais auprès de leurs partenaires. Cela nous semble confirmer la logique individuelle du rôle sociomoteur de lanceur. Les élèves jouent les uns à côté des autres dans une « comotricité » ou le collectif se résume à partager le même espace.

Mais d'autres comportements sont à rapprocher de cette « danse » des élèves. Certains élèves veulent choisir leur balle lors de la distribution effectuée par Noé (5.7 ans). On assiste à des échanges de balles qui sont de deux couleurs jaunes et bleues. Pourquoi Jeanne (4.10 ans) et Lou (5.2 ans) échangent-elles leurs balles ?

Séance n°3 : 14/10/2011
6ème questionnement : Martin 5.7 ans, joueur rouge
Durée : 5mn52
Martin appartient à l'équipe rouge. C'est la deuxième partie de la séance. La séquence commence avant le début du jeu. Martin observe Lou, joueuse verte et Jeanne, joueuse rouge qui s'échangent des balles. Lou a une balle verte et veut la balle jaune de Jeanne. Elle lui dit *« T'es méchante. »* à deux reprises. Au moment où Lou se retourne, Jeanne lui tend la balle et l'échange se réalise.
SLB : alors, voilà. Qu'est-ce que tu es en train de faire là ?
Martin : heu…
SLB : tu te rappelles ce qu'elles sont en train de dire les copines ?
Martin : heu…elles sont en train de dire « tu peux me prêter la ou à la …
SLB : elles échangent les balles finalement.
Martin : oui, c'est que…

Cette observation est à mettre en lien avec d'autres. Des élèves comme Damien (5.7 ans) qui « s'entraîne » en mimant des lancers avant le début du jeu, d'autres qui simulent des lancers en faisant des bruits avec la bouche pour imiter un projectile. Entre le moment où les élèves ont leur balle à la main et le signal de début du jeu, prononcé par l'arbitre, certains jouent à se faire des nez de clown, d'autres se montrent leur balle. C'est aussi le temps des plans collectifs mais qui restent fictifs. Alexandre (5.6 ans), Mahé (5 ans) et Noé (5.7 ans) discutent et on entend « On va leur faire un piège. » Mahé dit : « Nous, les rouges, on a trouvé un truc, on va vous avoir. » ». A la quatrième séance, pendant le questionnement, Valentine

(5.8 ans) se met à chuchoter lorsqu'elle évoque le plan qu'elle élabore avec ses deux camarades. C'est un « ton de conspirateur » ou le chuchotement comme « on se dit les secrets » qui nous font supposer que les élèves sont davantage dans le jeu symbolique que dans l'élaboration réelle d'une tactique collective. Il y a dans ces commentaires des élèves, une vision quasi magique (Piaget, 1968) du « truc », sorte de solution miracle pour gagner. Ce temps est « hors jeu » et est mis à profit par certains élèves pour être « hors cadre » (Goffman, 1991).

Tous ces comportements inattendus révèlent des formes de jeu symbolique (Piaget, 1968) qui gravitent autour de l'objet balle. Ils sont observés par les autres et sont parfois imités. Mais rien n'est systématique et les comportements de certains élèves alternent ces interprétations subversives et des conduites motrices dans la logique du jeu. La transgression ne concerne pas les règles parfaitement respectées mais le sens du jeu. Nous supposons que c'est cette dimension du jeu symbolique qui induit cette subversion ludique. C'est la fonction relationnelle et de communication qui prend le pas sur la fonction instrumentale. On assiste à une conventionnalisation (Musatti, Mayer, 1990) des jeux qui impliquent une coopération entre les adversaires et les partenaires. Ce point est développé dans la partie consacrée à la fonction relationnelle et de communication de l'observation.

- Le cas de Noé : être le dernier

Noé (5.7 ans) est questionné lors de la troisième séance. Il a parfaitement identifié la tactique pour créer un espace libre et les comportements défensifs individuels comme collectifs. C'est un joueur actif sur le terrain et la qualité de son lancer en fait un adversaire difficile à contrer. A partir de la quatrième séance, les vidéos le montrent souvent comme un des derniers joueurs de son équipe à lancer. Nous avons déjà évoqué le scénario du jeu avec deux phases distinctes : (i) durant la première, les balles sont nombreuses et l'activité des joueurs consiste à lancer et à en chercher d'autres. Les déplacements des joueurs sont importants sans qu'une configuration particulière émerge ; (ii) durant la deuxième, les balles deviennent rares et l'activité des joueurs est davantage tournée vers les comportements défensifs.

La fin du jeu est toujours la même. Les dernières balles sont souvent âprement disputées entre les deux équipes. Le lanceur fait l'objet de toutes les attentions voire parfois de toutes les séductions afin de pouvoir récupérer la balle pour lancer à la place de leur partenaire. C'est ce scénario que Noé (5.7 ans) va s'approprier pour en devenir l'acteur principal. A partir de la quatrième séance, lorsque Noé est lanceur, il est toujours dans les derniers joueurs de son

équipe. Une observation de la cinquième à la septième et dernière séance révèle que Noé (5.7 ans) garde les balles pour ne les lancer qu'en toute fin de partie. Pourtant, Noé est actif et se déplace latéralement comme pour se créer un espace libre. Il prend régulièrement de vitesse ses adversaires, simule un lancer mais conserve la balle. Il va se retrouver plusieurs fois en concurrence avec un autre joueur partenaire ou adversaire pour être le dernier. Il va renouveler ses feintes de lancer pour gagner du temps. D'ailleurs, les autres joueurs ne recherchent pas ce statut d'« être le dernier ». Lors de la cinquième séance, Noé le verbalise et on l'entend distinctement dire : « Y a que moi qu'ai la balle ! ». Noé se met en scène ayant compris le scénario du jeu et maîtrisant les différentes tactiques individuelles du lanceur. Le dernier joueur se trouve sous les feux des regards de tous les autres élèves. L'expertise de Noé est réelle dans le jeu et il nous semble qu'il cherche la reconnaissance de ses pairs. Les spectateurs sont comme lui sur la scène du jeu. C'est de notre point de vue, un effet instrumental et de comparaison aux autres. Ce comportement individuel nuit évidemment à l'équipe puisque un des joueurs, les plus experts de l'équipe verte, va seulement lancer une ou deux balles durant la partie et ne participer à aucune action défensive. Mais ce comportement passe, semble-t-il, inaperçu auprès de ces partenaires et adversaires.

13.1.2.4. Etre attaquant : « Ramasser et attraper, c'est jouer ! »

L'enseignant introduit un nouveau rôle d'attaquant à partir de la quatrième séance. Les trois ramasseurs se placent dans la zone de fond et doivent attraper les balles pour les mettre en un cerceau. Les questionnements avec Angèle (5.8 ans), Leïla (5.4 ans) et Elsa (5.1 ans) ainsi que les comportements des ramasseurs durant les parties montrent que les élèves ont parfaitement compris la tâche des ramasseurs/attrapeurs. La conséquence a été une réduction des durées des parties puisque les balles qui pouvaient rouler en dehors de la zone de fond peuvent être récupérées par les ramasseurs. Nous n'avons observé aucune coopération motrice entre les lanceurs et les ramasseurs. On aurait pu envisager que des gestèmes (Parlebas, 1999) émergent au cours des quatre séances (par exemple, un lanceur appelle un ramasseur pour le prévenir de son envoi.) Pourquoi ?

Dans la première phase de jeu, l'empressement des lanceurs « à consommer » des balles rend difficile cette communication entre les partenaires. Les commentaires d'Angèle (5.8 ans) et de Leïla (5.4 ans) nous livrent une deuxième explication.

Séance n°4 :17/10/2011
8ème questionnement : Angèle 5.8 ans, joueur vert
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu es ramasseuse ?
Angèle : les balles qui viennent.
SLB : les balles qui viennent. D'accord.
Silence. Angèle se regarde dans la grande glace qui est fixée au mur.
SLB : est-ce que c'est…on regarde que les balles qui viennent, c'est ça ?
Angèle : oui.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu fais, là ?
Silence.
Angèle : j'attends les balles.
SLB : t'attends les balles.

Séance n°5 : 18/10/2011
10ème questionnement : Leïla 5.4ans, joueur vert
SLB : et, là, qu'est-ce que tu fais, là ?
Leïla : et ben, j'attends qu'une balle arrive.
SLB : ah ! T'attends qu'une balle arrive. D'accord. Et il y a une balle qui arrive. Pourtant, il y a des balles qui arrivent. On les voit passer.

Les ramasseurs attendent les balles mais n'anticipent pas en sollicitant les lanceurs comme d'ailleurs les lanceurs qui jouent comme avant sans tenir compte des possibilités de coopération motrice avec l'autre attaquant. L'observation des ramasseurs pendant le jeu semble se limiter uniquement à la zone de fond. En cela les conduites motrices des attrapeurs sont uniquement réactives (Laville, 2000) au gré des zones où arrivent les balles. On observe les mêmes comportements d'opposition motrice entre les partenaires pour attraper la balle avant l'autre. On constate qu'il n'existe pas de concertation pour une répartition spatiale de la zone de fond. Les balles attirent les ramasseurs. Aucun plan collectif n'est défini. Le seul temps coopératif qui s'instaure, est le comptage des balles. Cette absence de coopération intra-groupe et intergroupe entre les deux types d'attaquant va entraîner des temps d'attente et d'immobilité des ramasseurs. Cette analyse va nous permettre d'introduire la dernière partie consacrée aux attaquants.

13.1.2.5. Etre attaquant : quelle stratégie collective ?

Nous l'avons évoquée dans les différents rôles d'attaquant, lanceur et ramasseur. Les élèves jouent au mieux, les uns à côté des autres et sont dans une logique de co-motricité (Parlebas, 1999) voire s'opposent pour avoir une balle. Dans les questionnements, aucun élève ne fait référence à un quelconque plan d'attaque concerté entre les joueurs. La disposition des

lanceurs des deux équipes en début de partie est un indice sur ce qui aurait pu révéler un plan préalable entre les attaquants. On peut identifier des configurations de joueurs très différentes d'une partie à l'autre sans que l'on puisse en dégager des stratégies à travers des accords collectifs.

Schéma 17 : séance n°4, 2ème partie

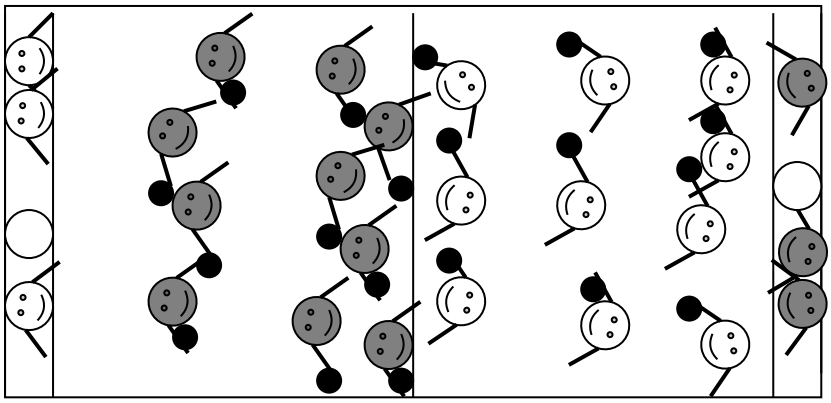
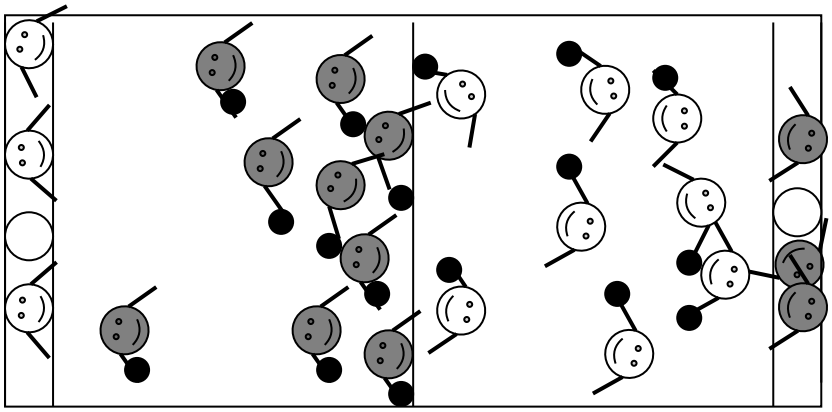


Schéma 18 : séance n°5, 1ère partie



On peut observer des configurations regroupées ou dispersées réalisées par l'équipe verte ou rouge. Le temps « hors jeu » juste avant le signal du début de partie est un moment d'échanges entre certains élèves et de déplacements dans leur camp. C'est au hasard de l'endroit où l'on s'arrête que l'on va commencer le jeu. Parfois certains suivent un camarade, rien n'est organisé et chacun vaque à ces occupations dans l'attente du signal. D'ailleurs, nous n'observons aucun ajustement des placements d'une équipe par rapport à l'autre. Elles ont souvent des configurations très différentes sans que nous puissions identifier de tendances pour

l'une comme pour l'autre.

Il ne semble pas que des stratégies collectives aient été élaborées par les élèves pour coordonner leurs actions offensives. Cette concertation collective est difficile dans le déroulement du jeu. L'interdépendance dans les actions d'attaque n'est pas réellement nécessaire entre les lanceurs puisque dans l'ensemble, ils sont en réussite et arrivent à faire traverser le camp des adversaires à la balle. En revanche, la coopération entre les lanceurs et les ramasseurs est moins compréhensible. Les élèves sont spatialement en situation de face à face donc se voient et avec des espaces séparés, ce qui empêche les adversaires de gêner physiquement les attaquants ramasseurs. Les attaquants lanceurs et ramasseurs vont jouer seuls.

Pourtant, les gains de partie donnent lieu à une communion collective de joie. Cela traduit le sentiment d'appartenance (Bar-Tal, 1999) à l'équipe.

13.1.2.6. Etre défenseur

- Entre tactique individuelle et stratégie collective

Dès la première partie du jeu, et juste après avoir lancé leurs balles, Valentine (5.8 ans), Elsa (5.1 ans) et Lou (5.2 ans), joueurs rouges, vont constituer une chaîne juste devant la corde qui délimite la zone de fond. Elles se placent sur un côté du terrain et interpellent leur partenaires rouges en criant « la ligne ! » de nombreuses fois. Elyas (5.1 ans), Martin (5.7 ans), Xavier (5.6 ans) regardent la chaîne mais ne vont pas la compléter. Lou sollicite alors Sarah (5.6 ans) « Sarah, Sarah, la ligne ! ». Sarah fait non de la tête en guise de réponse à l'invitation de Lou. Pourtant, Victor (5.4 ans), Théo (5.1 ans) et Martin (5.7 ans) rejoignent la chaîne. Ils sont maintenant six rouges. Il ne reste quasiment plus de balles en jeu. Xavier (5.2 ans) se place dans la chaîne puis Sarah. L'enseignant demande aux élèves de ne pas se tenir par la main. Ils s'exécutent. Lou propose immédiatement une solution « Collez-vous, collez-vous ! ». Les élèves se placent épaule contre épaule. Les autres rouges continuent de poursuivre les balles en jeu. Xavier (5.2 ans) est resté peu de temps dans la chaîne et reprend ses courses dans tout le camp en cherchant des yeux des balles à lancer. Lou tente de convaincre ses partenaires. « Collez-vous, ça protègera notre camp. » Lors de la deuxième partie, c'est Valentine, seule cette fois qui invite les autres joueurs à faire « une barrière » : « La barrière, vite ! ». Elle prend d'autorité la main de Camille (5.3 ans) qui se laisse faire. Mais la « barrière » va se limiter à ces deux élèves puis va se désagréger. Les autres joueurs rouges se déplacent dans leur camp dans tous les sens à la recherche de balle. C'est ce comportement individuel qui va devenir dominant. Des joueurs Noa (5.1 ans), Jeanne (4.10 ans), Purdey (5.7 ans) et Alexandre (5.6

ans) vont imiter l'équipe rouge et constituer une chaîne. Seules, les trois filles vont rester dans la chaîne. Quelques garçons dont Fabien (5.7 ans) vont y passer de façon éphémère. Ces comportements défensifs collectifs vont se poursuivre lors de la deuxième partie avec Noa et Angèle (5.9 ans) avant de disparaître lors des deux parties suivantes.

Il semble que la représentation de défense du jeu des « éperviers » soit une des explications des conduites des trois filles de l'équipe rouge imité par les quatre élèves verts. La « ligne », la « barrière » évoque la stratégie sous une forme iconique. L'adhésion des autres membres de l'équipe est relative pour les deux équipes. Mais dans les faits, c'est bien une chaîne que les élèves souhaitent réaliser, indice qui nous permet de supposer que le jeu de « l'épervier » était le référent pour conduire la stratégie collective. Il faut l'intervention de l'enseignant pour que les élèves cessent de se tenir par les mains.

La dernière phase de jeu montre les verts bras levés suivant un lanceur rouge en possession de la dernière balle. Fabien (5.6 ans) joueur vert ne fait pas référence au comportement de défense lors de son questionnement. Il se place dans la chaîne puis repart en quête de balles à lancer, seule préoccupation qu'il formule dans le questionnement. Xavier (5.6 ans) est aussi centré sur la recherche de balles. Il en lance deux sans regarder leurs trajectoires. Mais à la différence de Fabien, Xavier a identifié une action défensive « on lève les mains. »

Séance n°1 : 3/10/2011
2ème questionnement : Xavier 5.6 ans, joueur rouge
SLB : alors, là, qu'est-ce qui se passe ?
[…]
Silence. 10 secondes. Il y a de moins en moins de balle dans le jeu. On voit Xavier alternant des regards vers le camp des verts et la ligne de fond. Il repère une balle près d'un mur mais Yanis a été plus rapide et l'a ramassée avant lui. Une chaîne de quatre filles de l'équipe rouge s'est constituée juste devant la ligne de fond.
Xavier : je défends.
SLB : ça veut dire quoi défendre Xavier, tu te rappelles ?
Silence.
Xavier : on lève les mains.
SLB : on lève les mains.
Xavier : oui.
SLB : ça sert à quoi de lever les mains ?
Xavier : à faire que la balle, elle vient dans notre camp.
[…]
Silence. 10 secondes. Xavier se place au niveau de la corde du milieu du terrain et lève les bras face à Noa un adversaire vert qui lance malgré sa défense.
SLB : ah ! Qu'est-ce qui s'est passé, t'as essayé de faire quoi en levant les bras ?
Xavier : de contrer.
SLB : t'as essayé de contrer, d'accord. T'as réussi à récupérer une balle là. Hop ! (Xavier lance à l'image.)

Séance n°3 : 14/10/2011
6ème questionnement : Martin 5.7 ans, joueur rouge
SLB : qu'est-ce que tu fais ? Pourquoi t'es en train de sauter partout, là ?
Martin : heu…pour arrêter les balles.
SLB : ah ! C'est pour arrêter les balles !
Martin : quand on fait comme ça (Martin montre comment il faut lever les bras avec les paumes tournées vers le camp adverse.)
SLB : donc pour défendre, t'as compris qu'il fallait lever les bras et essayer de sauter pour les empêcher de passer. D'accord, je comprends.
Martin : on fait comme ça, comme y a dans la main (Martin me montre les paumes des mains et mime l'impact d'une balle sur la paume.)
SLB : ah, c'est ça ! Quand on lève les mains, les bras, comme ça la balle, elle tape dans la main et elle ne passe pas dans le camp. D'accord, je comprends.
Silence.
SLB : OK. Maintenant, voilà.

Dès la première séance, Xavier a compris la nécessité de lever les bras pour intercepter les lancers des adversaires. Ce comportement se diffuse peu à peu par les observations mutuelles des élèves durant les quatre parties. Même lorsque certains élèves comme Martin (5.7 ans) éprouvent davantage de difficulté à l'exprimer, ses monstrations expriment que corporellement la conduite motrice de défense est comprise et acquise. L'abandon de la stratégie collective de la chaîne peut être expliqué par le remplacement de l'action individuelle de lever les bras. Enfin, cette défense permet aux élèves de concilier la quête de balles à travers leur camp avec des comportements défensifs. La stratégie de la chaîne implique de renoncer à lancer des balles. Nous avons déjà évoqué un effet d'affordance de la situation d'apprentissage de la deuxième séance. Le lancer par-dessus va être consacré comme tactique à part entière par le mur de bras que vont constituer les joueurs de l'équipe qui défend. Les consignes de l'enseignant pendant le jeu invitant les élèves à lever les bras vont renforcer cette action de contre-communication motrice (Parlebas, 1999).

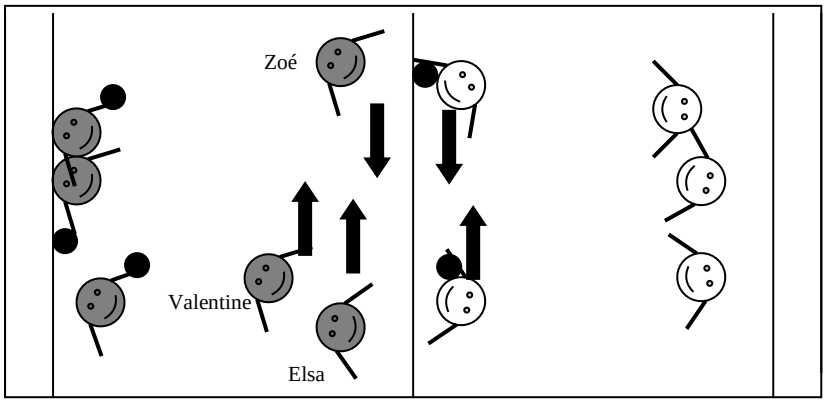
La ligne va totalement disparaître des stratégies défensives lors de cette séance avant de réapparaître sous une autre forme ultérieurement. Durant les séances trois et quatre, les comportements défensifs vont évoluer. Il semble exister un certain trouble pour les élèves. Ainsi, pour défendre, Victor (5.4 ans) exprime la nécessité de lever les bras, de « […] sauter quand ils les lancent en hauteur » et simultanément de « défendre la ligne » « tout au fond du camp ». Pourtant, ses conduites motrices montrent que cette « ligne » dont il parle, située proche de la zone de fond, reste un ersatz constitué de un ou deux élèves. Noé (5.7 ans) et Martin (5.7 ans) mettent l'accent sur la tactique défensive individuelle. L'action de suivre le porteur de balle va peu à peu émerger comme action complémentaire à celle de lever les bras. Le changement de représentation de stratégie collective est incarné par Valentine (5.8 ans),

joueur rouge, instigatrice avec Elsa (5.1 ans) et Lou (5.2 ans) de la fameuse ligne (chaîne) des deux premières parties du jeu. La ligne était envisagée comme un mur qui bloquerait les balles. La stratégie envisage une coordination de trois joueurs et anticipe les réactions des adversaires.

Séance n°4 :17/10/2011
7ème questionnement : Valentine 5.8 ans, joueur rouge
Valentine : dès fois, je discute pour faire des plans.
SLB : ah ! Des plans, c'est quoi des plans ?
Valentine : ben, des plans des fois, on est en mission quand on joue, on lui (Valentine se met à chuchoter.) *« Moi, j'vais aller par là et toi par là. » Tu vois.*
SLB : ah ! D'accord, je comprends, d'accord et t'en a des plans à expliquer que t'as pu faire dans le jeu, là.
Valentine : ben, oui. J'en ai plus.
SLB : tu peux en expliquer un.
Valentine utilise l'écran pour expliquer son « plan ».
Valentine : parce que …ben, y a quelqu'un, il va là, l'autre y va là.
SLB : ouais.
Valentine : l'autre, y va là au milieu. Et comme ça, si y en a deux de verts qui a…qui a…lancé la balle de là.
SLB : ouais.
Valentine : et ben eux, ils les attrapent.
SLB : d'accord.
Valentine : et celui qui est au milieu, ils aiment bien lancer au milieu des verts. Moi je vais au milieu par exemple puis ils lancent puis j'attrape. Mais par contre, des fois il faut sauter parce que des fois ils lancent très haut, ça arrive sur le plafond mais après ça redescend.
SLB : d'accord. Tu es en train de me dire que le plan c'est de mettre des rouges sur les côtés pour obliger les verts à lancer au milieu et de vite, très vite aller au milieu, c'est ça ?
Valentine : oui, pour aller au milieu.
SLB : d'accord, je comprends, pour obliger finalement les verts à lancer au milieu.
Valentine : ouais.
SLB : d'accord, j'ai compris. Ah ! Oui, c'est un super plan, ça.
Valentine : hum.
SLB : les autres, ils le font avec toi, les autres rouges.
SLB : qui, par exemple ?
Valentine : euh…c'est Elsa et …Zoé.
SLB : d'accord, Elsa et Zoé.
Valentine : et moi.
SLB : et toi. Vous êtes trois à faire le plan, là.
Valentine : ouais.
SLB : d'accord, OK. Ça veut dire que Elsa et Zoé vont sur le côté, toi tu te mets au milieu, c'est ça ?
Valentine : et puis après, Elsa et Zoé dès que la partie commence, vite elles me rejoignent.

Elsa (5.1 ans) et Zoé (5.7 ans) opèrent comme des rabatteurs afin d'inciter les joueurs verts à lancer au milieu puis les trois élèves se regroupent pour gêner les lanceurs verts.

Schéma 19 : le plan de Valentine



Toutefois, si le plan est verbalisé par Valentine, il semble peu mis en œuvre. Les événements du jeu modifient les prévisions (Suchman, 1990 ; Parlebas, 1999) des joueurs. Il reste une volonté de coopérer et de coordonner des actions individuelles. Cette tendance va se confirmer à partir de la quatrième séance mais d'une façon différente que celle d'un plan préalable.

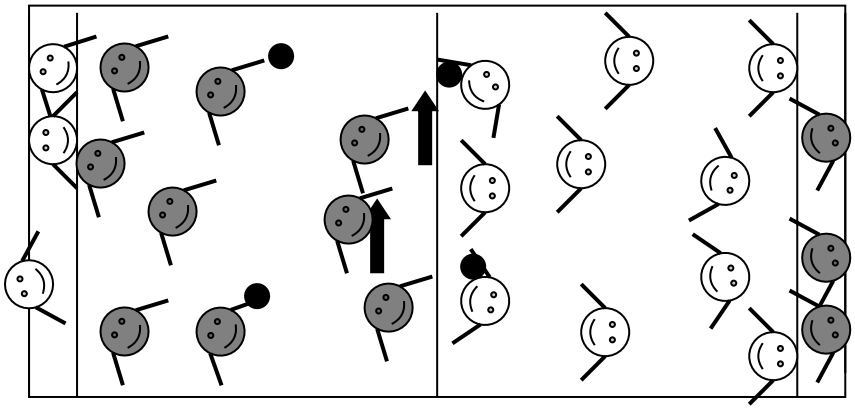
Durant ces deux séances, à partir du moment où les balles sont moins nombreuses, le comportement défensif des élèves va être de suivre un porteur de balle avec les bras levés. C'est une phase des apprentissages défensifs troubles pour les élèves. Le mot « ligne » est utilisé par l'enseignant par inciter les élèves à défendre collectivement juste devant la zone de fond. Il va valoriser tous les comportements collectifs qui vont en ce sens. Les élèves se représentent davantage les tâches défensives comme une conduite motrice individuelle (bras levés et suivre le porteur de balle). Certains élèves Camille (5.3 ans), Fabien (5.7 ans) ou Elyas (5.1 ans) semblent pris dans un dilemme, défendre sur la ligne en levant les bras ou chercher des balles pour les lancer. Des élèves lancent une balle puis se placent près de la zone de fond en levant les bras. Des balles peuvent passer à leur portée. Ils les voient, on perçoit leur hésitation avant qu'ils ne renoncent en restant dans leur position de défenseur. Et puis, lors de la troisième séance, on observe le comportement de Jeanne (4.10 ans), joueur vert qui est placée sur la ligne de la zone de fond. Elle ramasse une balle et la donne à Noé (5.7 ans). Ensuite elle dit à Leïla (5.4 ans) : « J'ai attrapé une balle et je l'ai donnée à Noé. » Jeanne semble avoir fait le choix durant cette partie de n'être que défenseur laissant aux autres le rôle sociomoteur de lanceur.

Cela ne concerne pas tous les élèves et parallèlement à ces comportements, Victor (5.4 ans), Xavier (5.4 ans) ou Sacha (5.7 ans) ont compris la logique d'alternance des comportements défensifs et offensifs en fonction des contextes du jeu. Ils s'adaptent aux aléas

et aux opportunités des événements.

La mise en place des ramasseurs lors de la quatrième séance, va accélérer le processus d'alternance des rôles d'attaquant et de défenseur. On constate que sans concertation on voit apparaître des formes collectives de défense en plusieurs lignes mouvantes. Elles se constituent dans le cours de l'action. Un premier joueur suit un adversaire porteur de balle. Un partenaire vient se placer dans la même zone et se met à suivre le déplacement. Le phénomène se renouvelle avec plusieurs joueurs.

Schéma 20 : mise en place de la stratégie collective de défense



Purdey (5.7 ans) nous permet d'accéder à cette coordination des placements défensifs des joueurs. Elle évoque l'ajustement qu'il faut faire dans le cours du jeu : « en fait il en faut partout pour pas que les balles… ». La ligne n'est plus la configuration, représentation iconique de la défense mais il s'agit de prendre en compte l'évolution du jeu et de s'adapter aux partenaires et aux adversaires. Pour Purdey, il est nécessaire de regarder les adversaires et les partenaires pour assurer ces conduites défensives.

Séance n°7 : 9/12/2011
13ème questionnement : Purdey 5.7ans, joueur vert
SLB : qu'est-ce que tu regardes, là quand tu es en train de sauter sur place ?
Purdey : je saute sur place à des gens.
SLB : à des gens ?
Purdey : ouais.
SLB : c'est-à-dire ?
Purdey : ouais, qui vont lancer des balles.
SLB : ah ! D'accord.
Purdey : moi, en fait, j'ai trouvé comment on va défendre.
SLB : ouais.
Purdey : y en a quelques uns qui sont d'un côté, y en a d'autres qui…euh…en fait il en faut partout pour pas que les balles…

SLB : je comprends. D'accord. C'est ça !
Purdey : hum.
SLb : et, là, vous le faites les verts ?
Purdey : euh…
SLB : d'être partout ?
Purdey : y en a qu'ont pas bien compris, mais en fait je leur ai pas dit euh…
SLB : tu leur as pas dit ?
Purdey : non.
SLB : tu penses qu'il faudrait leur dire ?
Purdey : ben, oui.
SLB : d'accord.
Purdey : parce que ce serait mieux.
Silence.
SLB : dans le jeu, tu crois que ça sert à quelque chose de regarder les adversaires ?
Purdey : ben, oui parce que si on est de l'autre côté on voit pas qu'il y a des balles qui vont partir.
SLB : bien, sûr. Et ça sert à quelque chose de regarder ses partenaires, aussi ?
Purdey : (silence). *Ben, pour attraper les balles.*
SLB : pour attraper les balles. D'accord. Donc, ça sert finalement pour défendre de regarder ses partenaires ?
Purdey : ouais, c'est pour attraper mieux les balles.
SLB : et pour lancer, ça sert à quelque chose de regarder ses partenaires ?
Purdey : et, ben, euh…Quand on saute, ça veut dire que aussi qu'on lance les balles mais…après là, euh…c'est dur quand y a des gens partout parce que eux aussi ils ont compris qu'on voulait défendre.

Cette stratégie collective de défense se diffuse, semble-t-il, par l'observation des élèves entre eux durant les parties jouées. Mais ces configurations n'apparaissent que dans la deuxième phase du jeu lorsque les balles se font plus rares. Lors des premières phases, les joueurs se focalisent sur la recherche des balles. Il existe un certain antagonisme entre les rôles d'attaquant et de défenseur. Lors de la quatrième séance, l'enseignant invite les élèves à se répartir les tâches de défenseur et d'attaquant. Cette consigne restera sans suite.

A la différence des conduites motrices d'attaquant, des stratégies collectives émergent sous la forme de trois lignes réduites mouvantes. Aucun élève n'évoque cette forme collective d'organisation pourtant elle est signifiante pour eux puisqu'ils y adhèrent pendant le jeu. Nous proposerons une hypothèse pour expliquer ce constat dans la synthèse de cette partie.
Quelques élèves vont analyser plus finement les actions motrices des lanceurs.

- « Ils lancent fort ou pas fort »

Victor (5.4 ans) et Noé (5.7 ans) sont les seuls élèves qui nous font part de cette observation des façons de lancer et/ou des résultats des lancers des adversaires et de l'utilisation qu'ils en font pour guider leur conduite motrice.

Séance n°2 : 7/10/2011
4ème questionnement : Victor 5.4 ans, joueur rouge
SLB : alors, qu'est-ce qu'il faut faire pour défendre, tu le sais toi, maintenant ?
Silence.
SLB : hein, comment il faut faire ?
Silence.
Victor : il faut sauter quand ils les lancent en hauteur.
SLB : d'accord. Il faut sauter quand ils les lancent en hauteur et puis ?
Victor : quand ils lancent pas …en hauteur, il faut pas sauter.
SLB : d'accord.
Victor : là, j'étais en train de sauter mais euh…surtout Alexandre (adversaire vert), *il touche presque le plafond.*
SLB : qui ?
Victor : Alexandre.
SLB : Alexandre, ah ! C'est dur à attraper quand il touche presque le plafond.
Victor : oui, mais tellement il lance fort, et ben, ça revient dans notre camp.
SLB : ah ! Oui, d'accord, des fois, il faut juste attendre de le récupérer parce que ça rebondit et comme ça, ça revient dans votre camp et tu peux reprendre la balle.
Victor : ouais.
SLB : ah ! D'accord. Donc il y a plusieurs manières de défendre finalement.
Victor : hum.
SLB : des fois, faut pas toujours arrêter la balle, des fois faut la laisser passer, c'est ça que tu veux dire.
Victor : hum.
SLB : si elle rebondit sur le mur et qu'elle revient.
Victor : surtout, il faut le faire que quand ils lancent fort.
SLB : c'est ça. Ça, c'est pas facile de savoir s'il va lancer fort ou pas fort. D'accord.
Et toi, t'en connait certains qui lancent fort ?
Victor : je connais Alexandre.
SLB : Alexandre, d'accord.
Victor : Mahé, euh…Mahé, non.
SLB : pas Mahé !
Victor : Noé.
SLB : Noé, il lance fort lui.
Silence.
SLB : ben, y en a qui lancent pas fort que tu connais ?
Victor : comme moi, je lance pas fort.
SLB : toi, tu lances pas fort, tu trouves ?
Victor : mais quand je lance hyper fort, ça rebondit, alors…
SLB : oui, c'est ça, ouais, ouais…

Par ses commentaires, Victor nous montre qu'il a compris la nécessaire adaptation de la défense en fonction du type de conduite motrice du lanceur. On perçoit la relativité et l'intégration dans sa réflexion de l'aléatoire du comportement des attaquants, mais aussi, l'élaboration à partir des faits de jeu, de catégories (Bruner, 1958) « Ceux qui lancent fort » et « Ceux qui lancent pas fort ». C'est l'observation des adversaires verts qui lui permet de nous

livrer des noms pour illustrer ces catégories.

Séance n°3 : 14/10/2011
5ème questionnement : Noé 5.7 ans, joueur vert
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand t'es défenseur quand tu n'as pas de balle ?
Noé : je regarde…je regarde s'ils lancent fort ou pas fort.
SLB : ah ! D'accord, et tu peux savoir s'ils vont lancer fort ou pas fort ?
Noé : oui, j'peux savoir.
SLB : commet tu sais ça ?
Noé : s'ils font des grands gestes comme ça (Noé imite le lancer à bras cassé en plaçant le bras tendu en arrière. Il fait le geste au ralenti en accentuant l'amplitude du trajet du bras.*), ils lancent fort et s'ils lancent comme ça* (Noé place le bras au niveau de l'épaule et fait un geste de bras cassé quasiment avec le seul poignet.), *ils lancent pas fort.*
SLB : d'accord. Si tu vois que la balle…c'est un tout petit geste du bras, tu sais que ça va être fort, par contre si le bras, il est loin, loin, loin derrière, tu te dis qu'il va lancer fort. D'accord.

Noé aussi a dû établir des catégories mais il semble que ce soit à la fois les résultats des lancers et à la fois leur forme qui lui permettent d'anticiper. La démonstration gestuelle qu'il effectue durant le questionnement est précise. Cela révèle une observation attentive des actions de lancers (Bandura, 1980, 2003) de plusieurs adversaires et la construction d'une représentation iconique des amplitudes des gestes associée à une représentation enactive (Bruner, 2000), proprioceptive. Même si Noé ne s'exprime pas sur les sensations éprouvées, les lancers réalisés durant la séquence montre une grande maîtrise du lancer à bras cassé. Les gestes effectués au ralenti pour illustrer son propos, reflètent cette double représentation de la forme et de la sensation éprouvée. Cela est d'autant plus remarquable que le questionnement réalisé avec lui est effectué à l'issue de troisième séance. Nous avons évoqué la stratégie de Noé pour se mettre en scène à partir de la quatrième séance. La finesse de ses analyses va lui permettre de décoder rapidement les comportements d'attaque et de défense de ces partenaires et de ces adversaires et instrumentaliser le scénario du jeu pour le réécrire : « Tous les élèves de la classe me regardent réaliser l'avant dernier ou le dernier lancer. »

13.1.2.7. Synthèse de la fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs

Pour le rôle sociomoteur d'attaquant (Parlebas, 1999), aucune coopération motrice n'est mise en œuvre entre les partenaires que ce soit entre les lanceurs ou entre les lanceurs et les ramasseurs. En revanche, des tactiques individuelles émergent grâce à l'observation des autres combinée avec les régulations de l'enseignant. La dénomination du lancer à bras cassé ou de

l'espace libre va faciliter sa diffusion auprès des élèves. Certains d'entre eux sont à même de décrire ce que représente pour eux l'espace libre. Mais le jeu du « je te suis, tu me suis » constitue une fabrication du cadre primaire (Goffman, 1991), interprétation subversive du but, et représente ainsi une sorte de rupture du contrat didactique (Brousseau, 1988 ; Sarrazy, 1995). Pourtant il signifie l'acquisition de la notion d'espace libre comme savoir partagé (Bruner, 2008) ou référentiel commun (Wenger, 2008). C'est une représentation iconique, se résumant à « un espace sans adversaire devant soi ». Pourtant, les commentaires des élèves et leurs conduites motrices nous invitent à nuancer la réalité de cette notion apprise. L'usage de l'expression ne signifie pas nécessairement une représentation iconique associée à une conduite motrice. Entre la création d'un espace libre par Noé (5.7 ans) ou sa recherche par Victor (5.4 ans) et des élèves qui n'y font pas référence une seule fois durant le questionnement, il existe une grande disparité des représentations en relation avec cet acquis. Sur ce point précis, tous les joueurs ne regardent pas la même chose lorsqu'ils sont lanceurs.

Pour le rôle sociomoteur de défenseur (Parlebas, 1999), certains points de la tactique individuelle vont s'acquérir de façon dominante soit par les consignes de l'enseignant (« levez les bras, les verts ! »), soit par l'observation des élèves entre eux (suivre un lanceur pour le gêner.) Cette dernière tactique constitue l'élément à partir duquel va se développer une stratégie collective de défense sous la forme de trois lignes dispersées sur l'ensemble des camps. Les commentaires de certains élèves pour les tactiques défensives montrent des représentations « composites » (Sallaberry, 2005) qui intègrent des éléments iconiques (lancer en hauteur) et des éléments plus rationnels comme l'alternative entre le « sauter » ou le « ne pas sauter » en fonction du comportement du lanceur. Les commentaires de Victor (5.4 ans) montrent qu'il a conscience des indices à sélectionner et qu'il les met en relation avec les alternatives de conduites motrices pertinentes.

Une intersubjectivité (Grossen, 2002) permet d'accéder à un savoir partagé (Bruner, 2008). Mais des élèves restent parfois en dehors de cette compréhension commune sur des moments ou pour des parties entières du jeu. Les événements du jeu et ses effets de contingence placent les élèves dans des situations où les enjeux affectifs deviennent la raison ludique. C'est le cas de l'attrait des balles qui entraînent des concurrences entre les partenaires et expliquent l'incapacité des élèves à instaurer une quelconque coopération en attaque. Certains contextes du jeu font osciller les élèves entre des conduites motrices dans la logique du jeu et des comportements atypiques. On constate que les conduites transgressives au regard de la logique de l'activité (Parlebas, 1999) sont éludées par les élèves lors des questionnements. En revanche, ils sont à même de verbaliser certaines tactiques ou stratégies répondant à

l'orthodoxie des apprentissages recherchés par l'enseignant. Il nous semble que c'est un refus de communiquer sur ces conduites. Cela signifie qu'elles sont intentionnelles et conscientes (Vygotski, 2003) motivées par cette attracteur étrange, les balles.

13.1.3. La fonction relationnelle et de communication

Nous allons aborder les différents rôles sociaux qui ont été observés pendant les séances. Certains sont définis par l'enseignant, d'autres voient le jour dans le cours d'action des séances et des interactions spontanées des élèves. Dans un second temps, nous évoquerons le cadre (Goffman, 1991) et le script (Nelson, 1981) ou format (Bruner, 1991) des séances qui s'avèrent parfois de l'ordre du paradoxe.

13.1.3.1. Les rôles sociaux d'animation (De Peretti, 1997, 2000) : les installateurs et les « habilleurs »

Dès la première séance, l'enseignant demande aux élèves ceux qui souhaitent effectuer cette tâche. Les mains ont toujours été nombreuses à se lever durant toute la séquence. Il en désigne deux par corde. Les trois binômes, Noé (5.7 ans) et Lou (5.2 ans), Victor (5.4 ans) et Leïla (5.4 ans), Camille (5.3 ans) et Zoé (5.7 ans) vont installer les cordes en moins de trente secondes. Aucune demande d'aide n'est formulée par les élèves pour savoir où placer la corde. Les informations de l'enseignant délivrées par le schéma sur une grande feuille accrochée au mur semblent suffisantes. En fin de séance, ce sont les mêmes élèves qui plient les cordes. Les trois binômes effectuent les mêmes gestes. Les cordes sont pliées comme des draps afin qu'il n'y ait pas de nœuds. Cette manière de ranger les cordes a fait l'objet d'un apprentissage en début d'année par démonstration de l'enseignant. Camille (5.3 ans) dispute à Zoé (5.7 ans) la corde pour la ramener à l'enseignant. On perçoit par ce comportement l'intérêt que les élèves accordent à ces tâches matérielles.

A la première séance, c'est l'enseignant qui donne les balles. Ce rôle de distribution sera parfois effectué par un élève. A la fin du jeu, Xavier (5.2 ans) va ramasser toutes les balles dispersées dans la salle.

Au début de chaque séance, l'enseignant demande aux élèves de mettre les dossards, verts ou rouges, en fonction de leur équipe. Ce moment est réalisé en autonomie. On assiste à des comportements d'aide lorsque certains éprouvent quelques difficultés à enfiler leur dossard. Angèle (5.9 ans) aide Sacha (5.7 ans) spontanément. Yanis (5.6 ans) sollicite Victor (5.3 ans)

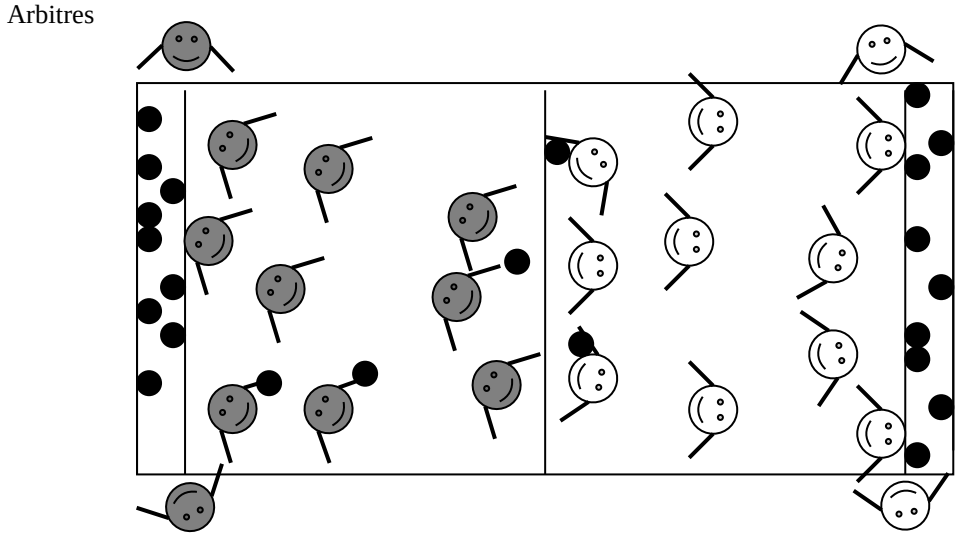
lors de la troisième séance, Valentine (5.8 ans) à la cinquième. On constate qu'à chaque séance, quelques élèves sont aidés par d'autres pour mettre leur dossard sans invitation préalable de l'enseignant. Enfin, on constate que cela se passe entre joueurs de la même équipe.

Toutefois on peut distinguer des rôles sociaux qui sont attribués par l'enseignant, installateur, distributeur de balle et d'autres que s'auto-attribuent les élèves en aidant leur camarade pour mettre leurs dossards. Le rôle peut être soit à l'initiative d'un élève qui identifie une difficulté pour un camarade et implique une attention à l'autre en regardant ce qui se passe autour de lui, soit à l'initiative d'un élève en difficulté qui sait qu'il a la possibilité de solliciter quelqu'un. Dans les deux cas, il existe implicitement un arrière-plan de compréhension mutuelle et d'aide potentielle des camarades. Si cette coopération reste à un niveau matériel et ne concerne pas les apprentissages moteurs, elle est révélatrice d'une attitude d'un climat relationnel serein (Rouiller & Lehraus, 2008).

13.1.3.2. Les rôles sociaux participatifs (Dersoir, 1996) : les arbitres

Lors de la première séance, l'enseignant en présentant le jeu aux élèves va particulièrement insister sur la ligne de la zone de fond. « Si vous voyez un enfant qui prend une balle derrière la ligne, vous levez immédiatement le panneau. ». Soit les balles roulent et reviennent dans le camp de l'autre équipe et elles sont à nouveau jouables, soit elles restent dans la zone et il est formellement interdit de s'en saisir. Quatre arbitres sont désignés par l'enseignant à chaque séance. Les élèves arbitres ont un badge qui est accroché à leur dossard et un panneau pour arrêter le jeu lorsqu'ils constatent qu'un joueur n'a pas respecté les règles. La vigilance des élèves est remarquable.

Schéma 21 : la place des arbitres



Ainsi Xavier (5.6 ans), joueur rouge, pose un pied dans la zone de fond. Lou (5.2 ans) va immédiatement signaler la faute.

Séance n°1 : 3/10/2011
2ème questionnement : Xavier 5.6 ans, joueur rouge
Silence. 10 secondes. Xavier a mis un pied derrière la ligne de fond. On le voit s'apercevoir de son erreur et retirer rapidement son pied de la zone. Ensuite, il se déplace et touche une balle envoyée par les verts. Le jeu est arrêté. Lou, un des arbitres rouges, a levé le panneau pour signaler à l'enseignant une faute. (Lou « Xavier a mis le pied dans la zone. L'enseignant « faut pas mettre le pied dans la zone, continuez. »).
SLB : qu'est-ce qu'il y avait, qu'est-ce qu'il a demandé M…(enseignant) *à Lou ? Qu'est-ce qu'elle a dit Lou, tu te rappelles ?*
Xavier : y avait un pied.
SLB : y avait un pied, c'était qui ?
Xavier : moi.
SLB : c'était toi. Tu avais mis un pied où ?
Xavier : j'sais plus.
SLB : un endroit où il fallait pas ?
Xavier : oui.
SLB : ça arrive des fois…tu l'avais fait exprès ?
Xavier : non.

Tous les élèves ont été arbitre plusieurs fois durant la séquence. Toutes les infractions aux règles sont immédiatement signalées. Nous avons observé un seul non-respect. L'enseignant arrête le jeu et donne la parole à l'élève qui désigne le fautif et la transgression observée. C'est l'enseignant qui rappelle à l'ordre l'élève.

La tâche des arbitres va très vite se résumer à « vérificateur ou contrôleur de ligne de

fond ».

Tableau 10 : commentaires des arbitres

Séance n°3 : 14/10/2011 **5ème questionnement : Noé 5.7 ans, joueur vert**	**Séance n°5 :** 18/10/2011 **9ème questionnement : Elsa 5.1ans, joueur rouge**	**Séance n°6 :** 5/12/2011 **12ème questionnement : Théo 5.1ans, joueur rouge**
SLB : tu te rappelles ? Noé fait un signe affirmatif de la tête. *SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu es arbitre ?* *Noé : je …je …regardais…si…si ils ne trichaient pas, ils…ils prenaient une balle et après…et après…ils …ils faisaient un espace libre pour lancer la balle.* *SLB : d'accord.* Silence.10 secondes. *SLB : donc tu es vraiment en train de regarder…* *Noé : oui.* *SLB : s'ils respectent bien la ligne…* *Noé : oui, oui.* *SLB : à la corde, s'ils reprennent bien les balles…* *Noé : qui sont sorties.* *SLB : d'accord.* *[…]* *Noé : là, je…ils…ils…l'ont eue, là.* *SLB : ils l'ont eue, ça veut dire qu'elle était repassée de l'autre côté de la ligne. On voit bien, tu vérifies, si elle est bien passée de l'autre côté.* *Noé : et après…quand j'étais plus …arbitre.* *SLB : oui.*	*SLB : alors, là, la première séquence, tu sais, tu es arbitre.* Silence. *SLB : tu vois ? On va attendre un petit peu le début du jeu. Qu'est-ce que tu fais, qu'est-ce que tu regardes quand tu es arbitre ?* Silence *Elsa : je regarde si…ils mettent pas…euh…si …ils mettent pas…s'ils vont pas dans la zone ou mettent pas les pieds dans la zone ou la main.* *SLB : d'accord. Quand tu dis « ils », c'est les rouges ?* *Elsa : quoi ?* *SLB : quand tu dis « ils », c'est les rouges ?* *Elsa : oui, je regarde les rouges.* *SLB : d'accord.* Silence. *SLB : et, là, y en a certains qui ont… ?* *Elsa : non, pas du tout !*	*SLB : maintenant, on va te voir quand tu es arbitre. Qu'est-ce qu'il faut regarder quand on est arbitre ?* *Théo : faut regarder quand les gens…euh…y regardent…euuuuuh…y regardent…euh…yyyyyy partent pas. Y yyyy passent pas la…* *SLB : la ligne, c'est ça ?* *Théo : oui.* *SLB : où y a la corde ?* *Théo : oui.* *SLB : tu as regardé s'ils ont bien respecté ?* *Théo : oui.* *SLB : oui. C'est à dire que les verts, ils ont toujours pris la balle, les attrapeurs ramasseurs, toujours quand c'était dans leur camp. Et puis tes partenaires, les rouges, ils ont jamais pris la balle de l'autre côté ?* *Théo : oui.* *SLB : d'accord.* Silence. *Théo : euh….* *SLB : quoi ?* *Théo : et puis après c'est fini.* *SLB : puis après c'est fini, oui.* Silence. *SLB : t'aimes bien être arbitre ?* *Théo : oui, les deux.* *SLB : t'aimes bien les deux, c'est-à-dire être joueur et être arbitre ?* *Théo : arbitre et ramasseur.* *SLB : ah ! T'aimes bien être*

		arbitre et ramasseur, t'aimes pas être lanceur ? *Théo : oui, j'aime pas.*

L'activité d'arbitre se centre sur l'observation de la ligne de la zone de fond. Elle concentre de nombreux joueurs qui regardent si des balles ne sortent pas de l'espace interdit. Cette « sacralisation » n'est pas simplement le fait des arbitres. Lors de la troisième séance, une ATSEM de l'école traverse la salle durant la partie. Elle dit aux joueurs rouges qu'il y a une balle près de la caméra. Valentine (5.8 ans) répond : « Non, on n'a pas le droit. » Les interventions des arbitres durant les différentes parties restent l'exception. S'ils sont les garants des règles du jeu, tous les joueurs ont « incorporé » cet « ordre social » et le reconnaissent. Cela traduit, nous semble-t-il le cadre de l'institution école représentée par l'enseignant. En ce sens, pour les élèves de la classe, l'infrajeu (Parlebas, 1999) est étroitement lié à l'enseignant.

D'ailleurs, les analyses conduites sur les apprentissages moteurs mettent en évidence l'existence de transgression comme le jeu du « Tu me suis, je te suis » mais transgression qui respecte parfaitement les règles édictées. Il transforme « la balle au fond » en jeu symbolique de coopération par un processus de conventionnalisation (Musatti, Mayer, 1990). La fabrication d'un nouveau cadre (Goffman, 1991) dans le cours d'action modifie le jeu mais en respectant les règles définies par l'enseignant.

13.1.3.3. Le script des séances

Le script (Nelson, 1981) ou format (Bruner, 1991) de la séance est totalement lié au déroulement du jeu. D'ailleurs, nous l'avons précisé, le temps de jeu occupe la quasi-totalité de la séance. Le rituel est immuable : mettre les dossards, installer les cordes simultanément, désigner des arbitres en début de la première partie. Les manches s'enchaînent sans temps mort.

Toutes les séances laissent apparaître des élèves engagés dans une hyperactivité ludique alors que dans la même équipe certains élèves restent immobiles pendant un moment du jeu. Si c'est plus rare dans la première phase du jeu, lorsque les balles à jouer sont nombreuses, la deuxième phase correspondant à une raréfaction de celles-ci entraîne certains comportements contemplatifs ou des discussions entre des partenaires et/ou adversaires. Ils regardent le jeu comme spectateurs ou conversent. Martin (5.7 ans), Fabien (5.7 ans) ou Jeanne (4.10 ans) et de nombreux élèves ont comme des temps d'absence, étant « hors cadre » du jeu (Goffman, 1991)

durant les parties. Lors de la troisième séance, Célestine (5.6 ans), joueur rouge et Jeanne (4.10 ans), joueur vert discutent au niveau de la ligne médiane. Jeanne (4.10 ans) est souvent impliquée dans ces interactions verbales. Mais ce sont aussi Zoé (5.7 ans), Elsa (5.1 ans) et Sarah (5.6 ans), joueurs rouges qui comptent les balles avant la fin de la partie. Pourtant le jeu intéresse les élèves, la question initiale des questionnements l'atteste mais il semble que dans le cours du jeu, certains élèves « décrochent », parfois quelques instants, avant d'en reprendre le fil.

Face à ces comportements « hors cadre », les partenaires n'interviennent jamais. Nous l'avons déjà évoqué pour le jeu du « je te suis, tu me suis ». Tous les élèves savent que l'interprétation est subversive (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008), aucune remarque n'est faite à leurs partenaires. D'ailleurs l'instauration du rituel du comptage par l'enseignant pour obliger les élèves à lancer leur balle est reconnu par tous sans que la cause ne soit évoquée, ni par l'enseignant, ni par les élèves sur les moments de bilan.

13.1.3.4. Synthèse de la fonction relationnelle et de communication

Le respect de la règle est sacralisé par le contrôle de la ligne de fond par les arbitres. La rigueur avec laquelle les élèves s'acquittent de cette tâche, révèlent la reconnaissance de « l'ordre social » scolaire incarné par le jeu et l'enseignant.

Mais de façon paradoxale, on constate des comportements qui ne répondent pas à la logique interne du jeu (Parlebas, 1999). Pourtant le déroulement semble se construire collectivement en identifiant ces comportements « hors cadre » mais simultanément en les acceptant comme faisant partie du jeu. C'est cet arrière-plan (Garfinkel, 2009) qui fait des élèves des membres du jeu de la « balle au fond », « ici et maintenant » (*Ibid*). Le « Que se passe-t-il ici ? » (Goffman, 1991) est compréhensible par les seuls élèves de la classe. La subjectivité des élèves est montrée par la diversité des comportements pendant les parties. Malgré des différences ponctuelles ou plus permanentes entre les élèves, les conduites motrices les plus saugrenues sont comprises et acceptées par tous. L'intersubjectivité se révèle à travers cette autorisation mutuelle à être « hors cadre » durant les parties. Cette compréhension mutuelle des « membres » (Garfinkel, 2009) fait partie intégrante de la co-régulation des apprentissages (Allal, 2007). Cela constitue aussi le référentiel commun (Wenger, 2008) par cette régulation interactive (Mottier Lopez, 2012) qui échappe en partie au contrôle de l'enseignant.

13.1.4. La fonction motivationnelle

13.1.4.1. Les conduites d'approche (Carver et Scheier, 2001)

Nous avons présenté les comportements offensifs (la recherche de l'espace libre) et défensifs (suivre les lanceurs) qui ont été appris de façon dominante par l'observation des autres durant le jeu. Cette dernière joue un rôle essentiel dans l'élaboration de la stratégie collective de défense en trois lignes mouvantes qui se met en place dans la deuxième partie de la séquence. On imite le partenaire qui se place en opposition d'un lanceur. Cela signifie une compréhension de la conduite de l'autre. Victor (5.4 ans) et Noé (5.7 ans) sont les seuls à nous faire part d'une comparaison entre élèves pour savoir ceux qui lancent « fort ou pas fort. » Victor s'appuie davantage sur le résultat de l'action et catégorise (Bruner, 1958) les « lancer fort » et les « lancer pas fort », Noé (5.7 ans) observe l'amplitude du geste à bras cassé pour anticiper la force du lancer.

L'autre aspect du collectif se manifeste à la fin des parties lorsque le score est annoncé par l'enseignant. Les joueurs de l'équipe vainqueur sautent sur place en criant et en riant pendant que les adversaires ne disent pas un mot. Alors on pourrait s'étonner que le même élève soit, deux minutes plus tôt, absorbé par la contemplation du jeu, sans participer à l'action de défense. Lorsque certains élèves comptent avant le fin du jeu ou regardent le jeu, mais nous disent leur inquiétude de perdre la partie, ils manifestent leur participation au jeu, mais différemment. L'enseignant tente de relativiser l'importance du résultat en ne faisant pas systématiquement compter les élèves. Pourtant même lorsque l'enseignant n'officialise pas le score, on observe des comportements de joie discrète entre les joueurs de l'équipe vainqueur. Les commentaires de Purdey (5.7 ans) nous montrent qu'elle fait les comptes et que gagner ou perdre ne lui est pas égal : « mais, non, on perdait tout le temps et nous…ça m'énerve. ». On peut évoquer un sentiment d'appartenance (Bar-Tal, 1999) qui se manifeste par cette préoccupation du résultat. Il traduit la compréhension du but du jeu collectif – avoir plus de balles que l'adversaire à la fin du jeu – et l'opposition qu'elle implique entre les deux équipes.

Ensuite ce sont toutes ces interactions plus sociales que motrices avant ou entre les manches. Les élèves discutent, commentent la partie précédente, anticipent leur prochain lancer, élaborent des « plans ». La négociation (Gearing, 1984), la transaction (Bruner, 2008) fait émerger un sens commun, « ici et maintenant ».

L'observation des autres influence les élèves entre eux pour certaines conduites motrices. Il est difficile de distinguer nettement la régulation de l'enseignant de celle des

camarades de classe. La pratique de l'enseignant qui consiste à commenter la conduite motrice en nommant le joueur ou l'équipe, nous semble opérer comme un processus attentionnel (Bandura, 1980, 2003) en focalisant les expériences vicariantes sur certains élèves. Dans cet environnement mouvementé, il facilite la sélection des conduites à observer. La parole de l'enseignant a une grande valeur pour les élèves. Son influence sur la diffusion des conduites défensives est importante. Les commentaires de l'enseignant orientent l'observation des élèves qui ensuite sont incités à reproduire le « bon comportement ». La rigueur avec laquelle les règles du jeu sont respectées, traduit la valeur accordée à la parole du « maître ». Pourtant certaines interprétations transgressent les buts initiaux.

13.1.4.2. Les conduites d'évitement (Carver & Scheier, 2001)

Ces conduites d'évitement se traduisent par un écart aux apprentissages visés par l'enseignant. Comme attaquant, nous avons mis en évidence la concurrence entre les partenaires en quête de balle pour lancer « à tout prix ». Les nombreuses invitations de l'enseignant ne changeront rien à cette relation affective à l'objet *balle*. Ensuite ce sont quelques cas observés, Leïla (5.4 ans) qui veut lancer la balle à sa « copine » Sarah (5.6 ans) ou Noé (5.7 ans) qui veut rester le dernier pour se « faire voir ».

Le jeu du « je te suis, tu me suis. » est une intrusion du jeu symbolique (Piaget, 1968) dans le jeu collectif. L'observation des autres est essentielle puisque aucune parole n'est échangée entre les joueurs. Une balle tendue vers l'avant ou vers le haut, un regard insistant en direction du camp adverse, puis un déplacement pour voir si un adversaire a vu et compris cette invitation. L'observation est omniprésente pour accompagner le déroulement du jeu : l'un s'arrête, un autre continue, une troisième se joint au groupe. Et puis, c'est la fin du jeu, annoncé par l'enseignant. « On compte. » signifie un signal pour l'attaquant qu'il doit lancer la balle et que le jeu est fini. L'arrière-plan (Garfinkel, 2009) de ce jeu pourrait se résumer à « On dirait qu'on joue à la défense et à l'attaque, mais tout le monde sait qu'on joue pas mais ils font comme si on jouait pour de vrai. »

Enfin ce sont ces temps où des élèves seuls semblent « hors cadre » (Goffman, 1991), ailleurs, et l'observation des autres ne les incite pas à s'engager dans l'action collective de leur équipe où ils conversent, font autre chose que de participer directement au jeu. Les commentaires mettent en évidence une absence de justifications. Cela signifie que ces activités singulières, immobilité, discussion, ne constituent pas pour les élèves une transgression à l'ordre du jeu.

13.1.4.3. Synthèse de la fonction motivationnelle

Il est difficile de conclure à une mise en relation entre l'intérêt déclaré pour le jeu de « la balle au fond » et leur engagement dans l'activité durant la séance. Victor (5.4 ans) et Valentine (5.8 ans) disent qu'ils ont « un peu » ou « moyennement » apprécié la séance et pourtant font preuve d'une activité débordante et de commentaires montrant des analyses pertinentes. A l'opposé, Leïla (5.4 ans) et Elsa (5.1 ans) jugent positivement la séance alors que leur activité est moins dans l'orthodoxie ; Leïla souhaitant donner la balle à sa « copine » ; Elsa étant initiatrice du jeu « je te suis, tu me suis ». On se permettra seulement d'avancer que ce constat révèle la subjectivité des élèves de leur vécu des séances confronté au regard du chercheur. Nous insisterons dans cette synthèse sur un point que nous avons déjà souligné mais qui devient essentiel pour ces aspects plus motivationnels, la subjectivité des motifs qui les font agir et observer les autres pour imiter la conduite mais aussi pour transgresser les finalités du jeu. Parfois certaines de ces conduites sont construites et pérennes, comme par exemple la conservation de balle de certains joueurs pour arriver à leur fin, parfois elles sont éphémères. Pourtant ces parenthèses dans le cours du jeu ne sont pas le fait de tous les élèves et certains sont davantage dans l'orthodoxie du « donné » de l'enseignant.

L'intersubjectivité, qui se construit par l'observation mutuelle, a des effets sur les *feedbacks* dans le sens des apprentissages attendus par l'enseignant mais aussi des influences plus subversives qui vont à « contre-sens » des acquisitions visées. Enfin, malgré ce savoir partagé (Bruner, 2008), les comportements de certains révèlent une subjectivité qui semble masquer pour les autres élèves. L'intentionnalité n'est pas toujours visible, ce sont les motifs de cette face cachée (Vermersch, 2004) que cette recherche permet de faire émerger.

13.1.5. Synthèse générale pour la classe maternelle

Pour les lanceurs, il existe une réelle concurrence entre les élèves de la même équipe. Pourtant la compréhension du jeu et sa finalité collective est parfaitement comprise des élèves mais la motivation individuelle pour lancer le plus de balles possibles est l'intention prioritaire. C'est une co-motricité (Parlebas, 1999) voire des contre-communications motrices (*Ibid*, 1999) qui s'instaurent entre les partenaires. L'observation des élèves est orientée vers la recherche de balles dans son terrain.

Deux tactiques individuelles vont émerger « Lancer par-dessus » et « lancer dans un

espace libre » comme efficientes. Ce sont les expériences vicariantes (Bandura, 2003) des élèves pendant le jeu qui semblent contribuer à la diffusion des ces conduites motrices. Mais les commentaires de certains élèves révèlent d'autres intentions lorsque les élèves sont lanceurs qui peuvent être relationnelles ou de rendre public leur expertise (Monteil, 1993).

En défense, les conduites individuelles et collectives semblent davantage se coordonner dans le cours du jeu. Enfin, les quelques plans entre trois ou quatre élèves ne sont pas réalisés et restent au stade d'intentions. Les stratégies sont davantage réactives que planifiées (Laville, 2000). Quelques élèves montrent un usage de l'observation pour identifier la force et la direction des lancers des adversaires. Les commentaires prouvent une attention à des représentations composites (Sallaberry, 2005), enactives (la puissance du lancer), iconiques (le geste à bras cassé et son amplitude) et symboliques (actions défensives à engager). Associés au résultat des lancers des joueurs, ils établissement une catégorisation (Bruner, 1958) entre « fort » et « pas fort ».

Le respect de l'infrajeu (Parlebas, 1999) est constaté par la rigueur des arbitres comme « vérificateur de ligne » et par l'absence de transgression des règles des joueurs durant la séquence.

Le jeu du « Tu me suis, je te suis » transforme la logique interne du jeu collectif (Parlebas, 1999) en un jeu symbolique de coopération. Les élèves fabriquent un nouveau cadre (Goffman, 1991) dans le cours d'action mais en respectant les règles définies par l'enseignant. Ce jeu, interprétation subversive du cadre primaire (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008), est identifié par tous les membres de la classe (Garfinkel, 2009). Le processus de conventionnalisation (Musatti, Mayer, 1990) du jeu symbolique (Piaget, 1968) s'est réalisé par une observation mutuelle des élèves et se renouvelle à chaque face à face.

Les interventions de l'enseignant durant les temps de jeu focalisent l'attention et l'observation des élèves (Bandura, 1986, 2003) sur les conduites motrices recherchées. Son travail de nomination facilite ce modelage (*Ibid*, 2003) des comportements individuels ou collectifs. Toutefois, même si les élèves sont à même d'utiliser des formules comme « espace libre », les précisions peuvent rester des connaissances floues (Schütz, 2010).

L'observation des autres permet aux élèves de se construire un référentiel commun (Wenger, 2008), qu'il soit dans l'orthodoxie des apprentissages attendus par l'enseignant ou plus subversif. Toutefois les commentaires et certains comportements des élèves révèlent des motifs plus personnels, cachés « aux yeux » de leurs camarades. Un sens commun s'élabore mais chaque écolier préserve un jardin secret.

13.2 L'activité de hand-ball pour la classe de CM2

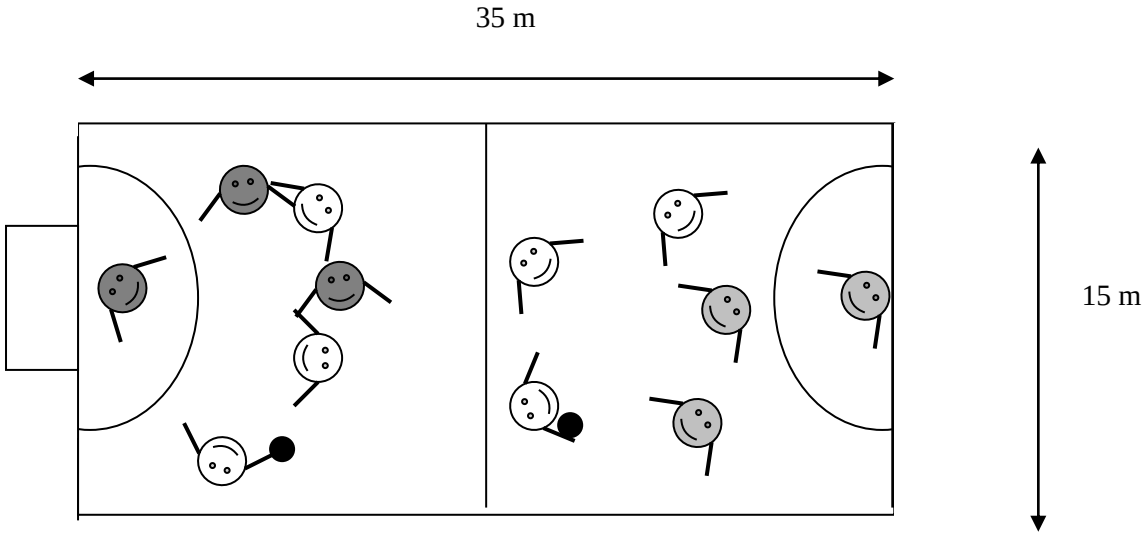
13.2.1. Descriptif du terrain

Tableau 11 : dates des observations – caractéristiques des élèves de la classe CM2 (hand-ball)

Dates des 6 séances	Moyenne d'âge	Nombre d'élèves
15/03/2012, 16/03/2012, 19/03/2012, 22/03/2012, 23/03/2012, 26/03/2012**.**	11.1 ans	27 = 12 F + 15 G

- Les conditions de pratiques

Schéma 22 : présentation de l'espace de la séance



Les séances se déroulent dans la cour de récréation de l'école. Les dimensions du terrain de hand-ball sont inférieures à celles que l'on trouve habituellement (40 mètres sur 20 mètres). L'enseignante a laissé les élèves constituer quatre équipes qui vont rester identiques durant le déroulement de la séquence. L'enseignante constate deux niveaux distincts. Les rouges et les bleus sont les équipes les plus expertes. Les élèves de la verte et de la jaune ont des acquis plus fragiles concernant les habiletés sensori-motrices (Gréhaigne, Guillon & Roche, 1993) et les habiletés perceptives et décisionnelles (*Ibid*, 1993). Toutefois, il existe une certaine hétérogénéité au sein des équipes et elles sont toutes mixtes. Ponctuellement l'enseignante échange un élève entre les équipes plus et moins expertes. Lors des matchs,

elles sont composées toujours de la même façon : cinq joueurs de champ et un gardien. Cela correspond à une réduction d'une personne par équipe. Ce choix est dicté par la taille du terrain plus réduit.

Les pertes de temps (Piéron, 1993) sont limitées par cette proximité du lieu de pratique. Les séances sont organisées de façon similaire dans leur déroulement : un temps de course autour du terrain, des situations d'apprentissage de passe (passe ou attaque/défense), situations de match pour deux équipes avec la troisième qui observe et arbitre et la quatrième est en atelier, entraînement en autonomie.

- Intérêt pour l'activité pratiquée

Nous commençons le questionnement par cette question préalable qui va nous permettre de mesurer l'intérêt pour l'activité pratiquée.

Question : as-tu aimé ce que tu as fait aujourd'hui pendant la séance ?

Tableau 12 : synthèse intérêt pour les séances de hand-ball CM2

Enormément	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout
Maël : plus qu'énormément. Laëtitia : très, Enormément. Ça va ?	Tanguy : beaucoup. Miléna : je l'ai aimée, ça va. Henri : beaucoup Adèle : c'était bien, en fait… Aloïs : beaucoup, parce que… Laurianne : beaucoup aimée…	Alban : moyennement, parce que… Pauline : moyennement Achille : moyennement.	Justine : un peu	

Huit élèves sur les douze interrogés disent apprécier « énormément » ou « beaucoup » la séance. Mais certains des élèves justifient leurs réponses.

Ainsi le « ça va » est davantage interrogatif pour Laëtitia (11.1 ans) qui nous sollicite pour obtenir notre assentiment. Implicitement, elle pose la question au chercheur pour savoir si c'est la bonne réponse. Elle est la seule à avoir cette relation dans le temps de questionnement avec le chercheur. Cela met à jour, nous semble-t-il, un arrière-plan (Sarrazy, 1995) lié à l'institution scolaire, lorsque l'enseignant interroge les élèves, c'est souvent pour obtenir une réponse recherchée. C'est une interférence du « métier d'élève » (Perrenoud, 1994) dans la situation de recherche. Dans la suite du questionnement, nous sommes amené à

rassurer Laëtitia.

Séance n°2 : 16/03/2012
4ème questionnement : Laëtitia 11.1 ans, joueur vert
Laëtitia : euh…je sais plus.
SLB : tu ne t'en rappelles pas ?
Laëtitia : non. (Visiblement, inquiète.)
SLB : c'est pas grave, c'est normal d'oublier un moment comme ça pendant une séance.

Le « ça va » de Miléna traduit une inquiétude d'une autre nature liée au contexte de ce temps d'échange. Elle répond à nos questions à l'issue de la première séance. Elle découvre le hand-ball comme « un nouveau sport » et ne connaît pas les règles. Elle ajoute qu'elle a préféré les matchs. Ce sont les commentaires complémentaires de Miléna qui nous ont incité à placer son appréciation dans « beaucoup » alors que le « ça va » initial invitait davantage à la classer dans « moyennement ».

Henri (10.10 ans), Aloïs (10.9 ans) et Adèle (10.4 ans) justifient leur choix en référence à leur prestation et/ou à celle de leur équipe durant la séance. Ce sont les buts, les passes et le score qui sont évoqués. La perception de la prestation est plutôt négative pour Adèle pourtant son avis reste positif, semble-t-il, sur les séances de hand-ball de façon générique. Sans doute est-ce l'activité qui est jugée, là, comme le dit plus explicitement Laurianne (11.2 ans) « ben, je l'ai beaucoup aimée. Puis c'était, j'aime le hand, ça me plaît. »

Le cas d'Alban (10.3 ans) est différent. Il apprécie l'activité hand-ball mais lors de cette séance, l'enseignante le met dans l'équipe des verts, alors qu'habituellement, il est avec les bleus. « moyennement, parce que d'habitude, j'suis avec les bleus et parce que j'en ai marre un peu d'être avec les verts parce que j'y étais déjà plusieurs fois. » Nous développerons l'analyse des commentaires d'Alban dans la partie concernant la fonction motivationnelle de l'observation des autres. On constate que tout au long de ses commentaires, Alban fait référence aux comportements des verts « au féminin » comparés parfois à ceux de SON équipe bleue. Le sentiment d'appartenance au groupe (Bar-Tal, 1999) est très marqué pour Alban. Il y a, là, exprimé le « Nous sommes ce que nous sommes parce qu'ils ne sont pas ce que nous sommes. » (Tajfel, 1979 cité par Bar-Tal, 1999, p. 45). Les commentaires d'Alban sont critiques en révélant les « faits » ou les « méfaits » de jeu des élèves de l'équipe verte.

Séance n°4 : 22/03/2012
7ème questionnement : Alban 10.3ans

SLB : ouais. Et pourquoi c'est différent les verts ?
Alban : parce que déjà, les bleus, on se démarquait plus, on se fait plus de passes, on joue, ben on joue pas contre nous parce que…ben, les verts, elles restent, ben, elles restent groupées, du coup, alors que nous avec les bleus, on s'éloigne, euh, on s'éloigne plus.
SLB : d'accord. Ça veut dire qu'il y a plus de, de déplacement, c'est ça que tu veux dire.
Alban : oui.
SLB : des bleus par rapport aux verts.
Alban : oui.

Il souffle plusieurs fois durant le questionnement marquant, nous semble-t-il, son ressenti négatif de cette séance. Un point va presque le faire changer d'avis, le fait d'être dans l'équipe verte va lui permettre de faire un match en fin de séance alors que les bleus sont en « atelier, entraînement. »

Les autres élèves répondent sans que l'on puisse connaître les raisons de leur appréciation.

13.2.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs

13.2.2.1. Des colonnes et des lignes

Certaines situations d'apprentissage proposées par l'enseignante impliquent des organisations sociales en colonne et en ligne. Les schémas ci-dessous présentent les organisations spatiales et sociales qu'elles impliquent.

Schéma 23 : les quatre colonnes

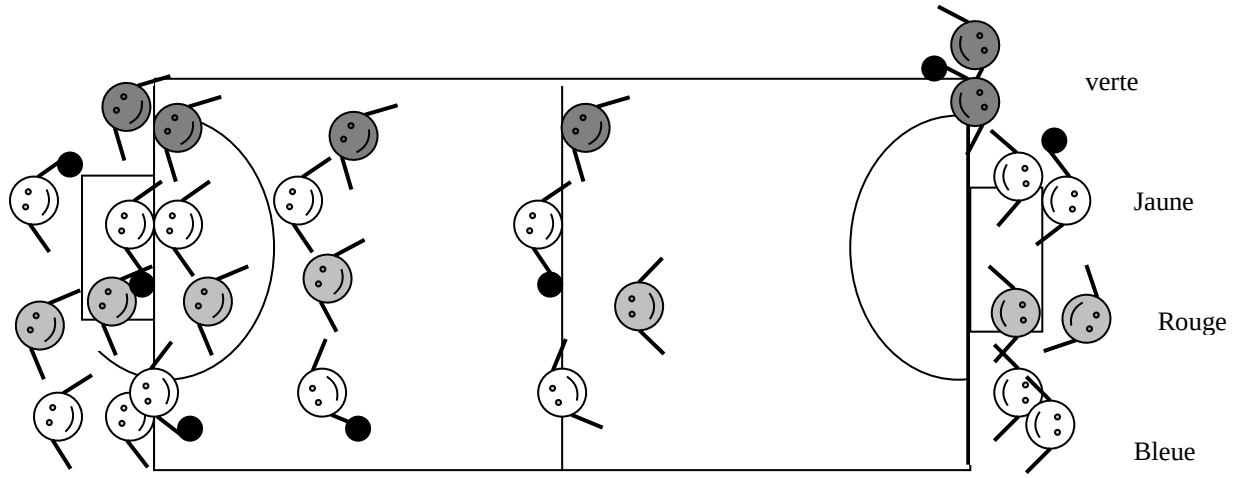
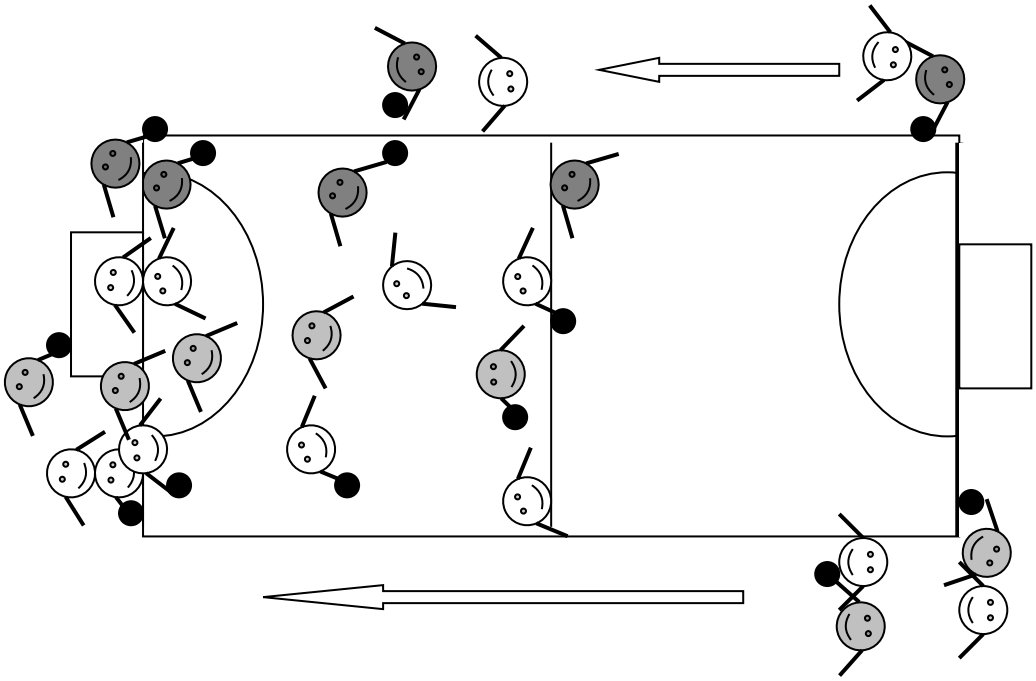


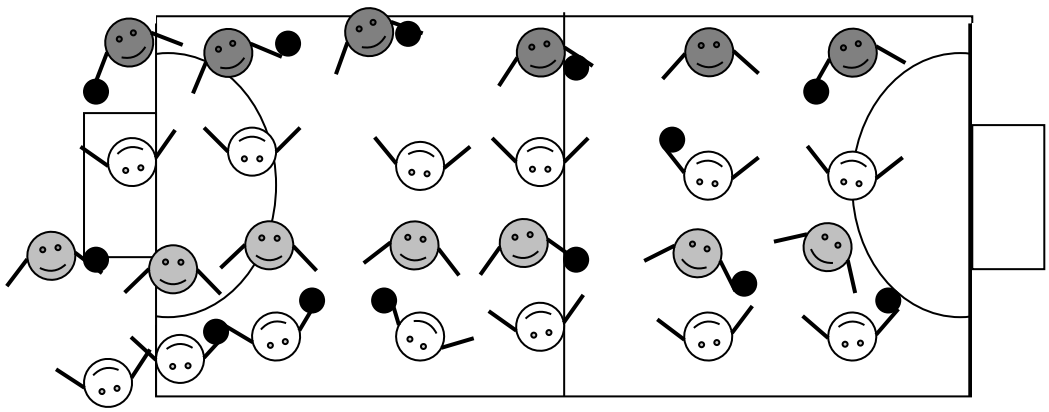
Schéma 24 : deux fois deux colonnes en déplacement



L'enseignante demande aux élèves de réaliser des passes dans le déplacement sur la longueur du terrain de hand-ball. Le dribble est proscrit et la balle ne doit pas tomber sur le sol. Elle introduit des variantes, passe avec rebond. Enfin le schéma présente une organisation similaire mais les élèves effectuent la tâche en étant associés deux par deux et terminent leur action par un tir dans le but sans gardien. Les colonnes sont constituées en regroupant les élèves par équipe, bleue, rouge, verte et jaune. L'enseignante limite ses consignes au seul critère de réussite (balle tombée).

Une autre situation ayant comme objectif, la passe, est mise en place plusieurs fois pendant la séquence d'enseignement. Cette fois la situation est plus statique et les élèves sont face à face sans déplacement.

Schéma 25 : deux fois deux colonnes statiques



L'enseignante démontre la passe à bras cassé et précise la jambe avancée en fonction du bras qui lance la balle. Cette démonstration est renouvelée durant la séquence lorsque cette situation est proposée aux élèves.

Les situations sont comprises par les élèves et ils tentent de les réaliser dès la première séance. Pour celle en déplacement Tanguy (10.4 ans) résume ainsi la tâche : « ben, en fait, euh…on faisait, on devait récupérer la balle à deux mains, lancer à une main. […] et il fallait compter combien de balles, on perdait. » Pour les passes en face à face, la démonstration a permis aux élèves d'identifier la procédure de réalisation. Mais l'organisation spatiale des élèves va gêner l'apprentissage. La contrainte de la largueur du terrain va induire une distance de deux mètres entre les joueurs. Seule Pauline (11 ans, séance n°5) remarque que la situation ne ressemble pas à celle des passes pendant les matchs. Son analyse s'appuie sur la comparaison des réussites et des difficultés qu'a Nessyana (11 ans) sa partenaire.

Séance n°5 : 23/03/2012
9ème questionnement : Pauline 11 ans
« SLB : c'est quoi la différence avec cette situation-là et le match ?
Pauline : eh, ben, on est beaucoup plus près et y a pas de personnes qui se mettent devant nous.
SLB : ouais, c'est ça. C'est peut-être ça qui la gêne aussi. »

La distance entre les joueurs a été induite par la constitution des lignes et des colonnes dans l'espace du terrain. Pourtant, l'hétérogénéité des habiletés motrices des élèves demanderait des distances différentes pour s'adapter à la précision et à la puissance des uns et des autres. D'ailleurs les observations des réalisations des joueurs montrent des passes à deux mains et/ou des appuis au même niveau confirmant que la distance n'est pas suffisamment grande. C'est un effet d'affordance (Gibson, 1986 ; Durand, 2002) lié à l'organisation spatiale et sociale de la classe.

- Passer en se déplaçant

Pour les situations en déplacement, l'enseignante donne le signal de départ des groupes d'élèves de quatre ou deux avec un sifflet. Elle imprime un rythme soutenu. Les élèves vont s'adapter en réduisant le risque de faire tomber le ballon qui va devenir un objectif en soi et non un critère de réussite. Quelques élèves vont se déplacer en pas chassé afin de faciliter la réception et la transmission de la balle. Les élèves questionnés disent regarder la balle et leurs partenaires. Certains sont précis comme Laëtitia (11.1 ans) « je regarde la balle pour l'attraper et je mets mes mains comme ça. (Laëtitia place ses deux mains ouvertes au niveau de la

poitrine) ».

Deux élèves vont évoquer la difficulté de passer à un partenaire qui se déplace.

3ème séance : 19/03/2012
5ème questionnement : Henri 10.10 ans, joueur bleu
Henri : oui, sauf que elle est un petit peu en arrière alors c'est un peu dur pour moi de faire des passes et pour elle c'est un petit peu dur de les attraper.
SLB : ça veut dire quoi, en arrière ?
Henri : ben, elle est, moi je suis ici (Henri montre sur la table sa position et celle de Pauline. Il montre ce décalage entre lui et sa partenaire dans leurs déplacements.), *enfin, moi je suis devant et Pauline, elle est en arrière alors quand elle me fait une passe…*
SLB : ah ! D'accord. Quand vous avancez, vous n'êtes pas au même niveau.
Henri : non.
SLB : d'accord, je comprends.
Henri : c'est que des fois je lui ai dit de courir, sinon elle est trop derrière. Donc quand elle me fait une passe, au lieu de la faire devant moi, elle l'a fait derrière.
SLB : ah ! Je comprends. Donc t'es obligé d'attendre pour…d'accord.
Silence. Nous regardons la séquence.
Henri : et, voilà (commentaires incompréhensibles).
SLB : quand t'attends, là, qu'est-ce que tu fais ?
Henri : ben, là, on fait comme ça à l'échauffement du basket. Des fois
SLB : et, là, qu'est-ce que tu regardes quand tu veux faire des passes à… ?
Henri : ben, en fait, je regarde, enfin, j'essaie, je regarde la vitesse de…pour faire une passe qui soit pas trop en avant.
SLB : d'accord.
Henri : mais où elle puisse, où elle peut la rattraper sans lui faire trop mal.
SLB : d'accord.

3ème séance : 19/03/2012
6ème questionnement : Adèle 10.4 ans, joueur rouge
SLB : voilà. Qu'est-ce que tu regardes quand tu es en train de faire les passes, là, à Mathilde ?
Arrêt.
Adèle : qu'est-ce que je regarde ? Ben, je regarde si elle est prête. Ben, non, pas trop si elle est prête. Si…si elle peut réceptionner la balle. Mais, euh…ben, aussi, ben pas dans quelle direction, mais j'vais lancer la balle mais presque, enfin, oui un peu dans quelle direction. J'vais pas la lancer alors qu'elle est pas là !
SLB : d'accord. Mais, là, est-ce que c'est finalement assez facile ?
Silence.
Adèle : ben, pas tellement parce que…non pas tellement.
SLB : d'accord.

Henri (10.10 ans) de façon plus marquée qu'Adèle (10.4 ans) s'interroge sur la direction de la passe qui doit prendre en compte le déplacement du partenaire. Ils ont conscience de cette anticipation du regard pour guider l'action de passe. Les deux élèves se sont posé cette question avant le temps d'entretien et celui-ci révèle une prise de conscience (Piaget, 1974) qui a eu lieu durant la séquence ou dans d'autres moments de pratique. Pendant

le questionnement Henri (10.10 ans) fait référence de nombreuses fois à son expérience de joueur de basket. Pour ce dernier, c'est sans doute ce décalage avec sa partenaire Pauline (11 ans) - « un petit peu en arrière » - qui invite Henri a expliqué le problème et la façon dont il tente de le résoudre. Sans développer dans cette partie, on constate que c'est Pauline qui est trop lente dans son déplacement et qu'en aucun cas, il n'envisage qu'il aille trop vite.

Les élèves questionnés n'évoquent pas l'action de la passe. Le bras cassé n'est jamais évoqué lors des questionnements. Pourtant l'organisation spatiale et sociale permet l'alternance de temps de réalisation et de temps d'observation. Miléna (11.1 ans) regarde les autres pour leur rappeler le « donné » de l'enseignant. Maël (11.2 ans) bouge et réfléchit mais ne semble pas observer ses camarades. Laëtitia (11.1 ans) discute avec Inès (10.4 ans) et écoute les consignes de l'enseignante.

Maël (11.2 ans) évoque un aspect enactif de la passe, sa force dans un contexte particulier. Il s'adapte pour transmettre la balle à Louise (10.5 ans).

Séance n°2 : 16/03/2012
3ème questionnement : Maël 11.2 ans
SLB : vous êtes plutôt en situation de réussite, là, tous les trois ?
Maël : non, euh, non, après, parce que, en fait Louise, il faut lui faire des passes doucement parce que c'est jamais assez fort ou pas assez fort.

Pauline (11 ans) fait référence au « rattraper » que réalise difficilement Nessyana (10.6 ans) « Pauline : oui, un peu du hand parce que à chaque fois qu'on lui faisait la passe, elle rattrapait jamais, donc euh. […] j'essayais de lui dire qu'il fallait rattraper. ». Pauline se contente de constater mais sans envisager un conseil à sa camarade.

- Passer face à face

Plusieurs séquences vidéo et commentaires des élèves mettent en évidence l'absence d'effets de l'expérience vicariante (Bandura, 1980, 2003) des élèves sur l'apprentissage. Deux questionnements sont révélateurs.

Séance n°1 : 15/03/2012
1er questionnement Tanguy : 10.4 ans, joueur bleu
Les élèves doivent se faire des passes par deux en face à face. Tanguy est avec un joueur de l'équipe Jaune. La séquence débute par une balle qui n'est pas attrapée par Tanguy. Il est très appliqué dans la tâche, sautille sur place pour placer la jambe gauche en avant et arme le bras droit. Ses passes sont précises. A l'inverse, Tristan, son partenaire, a des difficultés à réceptionner le ballon, réalise ses passes le plus souvent les deux pieds au même niveau et alterne passe à bras cassé ou passe à la cuillère.

SLB : alors on va revenir (Je remets la séquence au début.). *Ça, c'est la situation quand vous étiez en situation de passe, un petit peu statique.*
Tanguy : oui, voilà.
SLB : d'accord. Là, tu es avec qui, tu joues avec qui ?
Tanguy : je joue avec Tristan M…Là, il m'a pas fait une très bonne passe alors j'ai été obligé d'aller chercher la balle.
SLB : pourquoi, c'était pas une très bonne passe ?
Tanguy : ben, parce qu'il me l'a fait trop en hauteur et …
SLB : d'accord.
Tanguy : et c'était peut-être un problème de réception, moi aussi, parce qu'elle m'est passée entre les deux mains.
SLB : hum, hum.
Tanguy : comme l'exercice, on devait bouger.
SLB : là, qu'est-ce que tu regardes pendant la situation ?
Tanguy : là, je regarde bien comment il fait, comme par exemple sur les longueurs.
SLB : d'accord.
Tanguy : et, voilà, et, et, j'essaie de bien respecter la consigne.
SLB : hum, hum. D'accord. OK. Et là, à priori tu penses que tu l'as bien respectée ?
Tanguy : oui, ça va.

Séance n°1 : 15/03/2012
2ème questionnement : Miléna 11.1 ans, joueur rouge
La situation est identique mais un élève par équipe observe ses camarades et vérifie si les joueurs respectent le placement de la jambe opposée au bras qui lance la balle.
Miléna explique à Adèle et lui montre le geste de la passe à bras cassé plusieurs fois. Adèle refait immédiatement le geste sans ballon en regardant Miléna. Elle se trompe les deux premières fois mais réalise de façon adéquate son troisième essai.
SLB : voilà, alors, là, qu'est-ce que se passe ?
Silence. Arrêt.
SLB : tu lui dis quelque chose ?
Miléna : non, non, je dis à maîtresse, je sais pas. Si je crois que je lui ai dit qu'il fallait, qu'elle fasse, ben, quand elle lance que son pied opposé soit devant.
SLB : il doit être derrière et visiblement elle se trom…
Miléna : elle l'avait pas fait.
SLB : d'accord.
Silence. Miléna regarde la séquence. Adèle met la mauvaise jambe devant. A côté, Miléna et Lauriane enchaînent les passes en respectant la position avancée de la jambe opposée au bras qui lance.
SLB : et finalement, elle continue à se tromper quand même.
Miléna : oui.
SLB : c'est ça qui est… (sourire).
Silence.

Dans les deux cas, Tristan (10 ans) et Adèle (10.4 ans) sont proches d'élèves en situation de réussite dans la situation mais ils ne semblent pas que ces « bons » modèles aient eu un effet sur leur réalisation. On peut supposer que la consigne de l'enseignante demande aux élèves une attention sur trop de points précis à la fois. Le contrôle cognitif de la conscience (Famose, 1991) ne peut pas s'effectuer sur l'enchaînement des actions à conduire,

amplitude du bras, jambe avancée au bras lanceur, passe dans les mains en sautillant sur place. Les questionnements mettent en évidence qu'ils se centrent sur d'autres aspects de la réalisation, la balle, la position des mains de l'adversaire et/ou l'amplitude du bras. Une partie de l'action de la passe devrait être possible sans contrôle de la conscience et certains élèves éprouvent des difficultés à « penser à tout ». La distance réduite entre les deux partenaires n'oblige pas les joueurs à corriger leurs actions motrices.

Lors de la dernière séance, la situation est à nouveau proposée aux élèves mais l'enseignante leur demande de réaliser le plus grand nombre de passes sur un temps défini. L'effet du comptage va avoir une incidence sur les réalisations des élèves.

Séance n°6 : 26/03/2012
11me questionnement : Laurianne 10.9 ans, joueur rouge
La situation est identique à la première mais l'enseignante a demandé aux élèves de compter le nombre de passes sans que la balle ne tombe par terre. Laurianne place toujours la jambe droite devant pour un bras lanceur droit. Tanguy a les pieds au même niveau. Les passes de Tanguy sont un peu en cloche sans armé du bras alors que Laurianne marque nettement l'armé du bras.
SLB : situation d'après tu sais, je vais la remettre au début, voilà. C'est la situation où il faut compter. Qu'est-ce que ça change d'être obligé de compter ?
Laurianne : ben, j'ai envie de faire mieux que les autres donc de faire plus de passes donc d'être le plus rapide.
Arrêt.
SLB : d'accord.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : vous essayez d'aller le plus vite et puis surtout faut pas que ça tombe.
Laurianne : voilà.
Silence.
SLB : et ça fonctionne bien avec Tanguy ?
Laurianne : oui.
Silence.
Laurianne : y a des fois…on l'a presque fait tomber.
Silence.

Séance n°6 : 26/03/2012
12ème questionnement Achille : 10.9 ans, joueur rouge
C'est la même situation mais l'enseignante demande aux élèves de compter le nombre de passes. Achille est toujours avec Aloïs. La distance entre les deux élèves est de deux mètres environ. Achille est quasi immobile avec les pieds sur le même niveau. Les bras cassé sont toujours sans amplitude. Ils réussissent 54 passes.
SLB : d'accord. Quatrième, c'est le quatrième temps que j'ai pris. Alors c'est la même chose, simplement, cette fois-ci, tu sais, y a un comptage. Elle (l'enseignante) *vous a demandé de compter. Qu'est-ce que ça change d'être obligé de compter?*
Achille : euh…ben, ça change, ça change que t'as moins envie de faire tomber le ballon et que pas, enfin, tes passes soient plus précises pour pas que ton coéquipier ait du mal à rattraper le ballon.

SLB : pour toi, c'est ça, d'accord. Ça t'oblige, finalement, tu es en train de dire que t'es un peu plus concentré, un peu plus attentif.
Achille : oui.
SLB : quand tu…, d'accord.
Nous regardons la séquence en silence (15 secondes).
SLB : tu te rappelles combien vous en avez fait ?
Achille : ah, ouais, je crois que c'était 54.
SLB : d'accord. C'est pas mal.

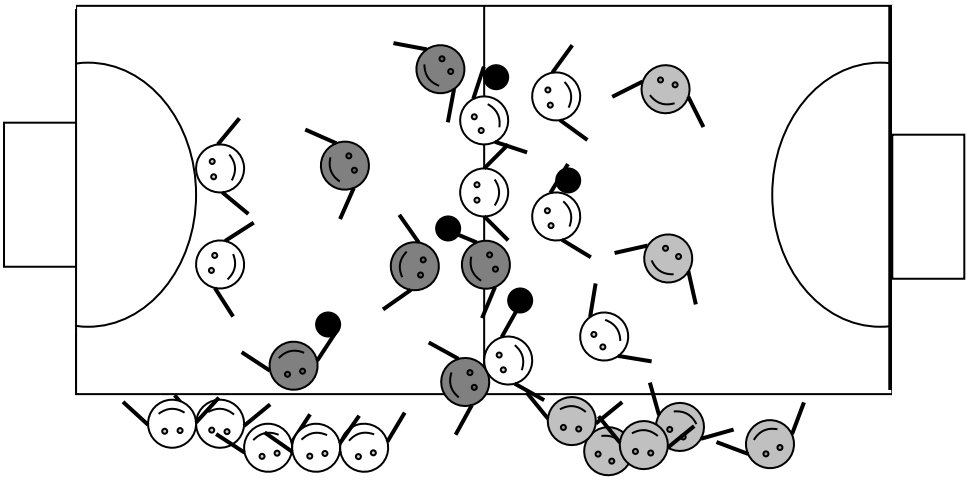
Les deux élèves observés vont utiliser des stratégies différentes pour augmenter le nombre de passes. Laurianne va accompagner le bras lanceur avec la jambe comme si elle voulait se rapprocher de son partenaire Tanguy mais avec une amplitude du geste conservée. Achille va garder les jambes au même niveau et renvoyer le plus souvent la balle à deux mains. Lors de cette séance, Adèle (11 ans) continue à se tromper de jambe. La situation de passe avec comptage incite les élèves à réduire le temps de transmission et/ou la distance avec le partenaire pour faciliter la réception de la balle.

Les situations des passes proposées sont trop éloignées du contexte de jeu réel. Elles vont pervertir les apprentissages attendus par l'enseignante.

13.2.2.2. Les attaques/défenses

A partir de la troisième séance, l'enseignante va proposer aux élèves une situation d'attaque/défense, trois attaquants contre deux défenseurs, sans gardien. Nous avons observé et filmé les élèves dans les deux rôles sociomoteurs (Parlebas, 1999) et lorsqu'ils sont dans l'attente de jouer. Les quatre équipes sont tour à tour défenseurs et attaquants. La situation se déroule en auto-arbitrage. L'enseignante rappelle que les règles habituelles au hand-ball s'appliquent. La situation va placer des élèves de l'équipe qui défend dans un rôle d'observateur. L'enseignante va utiliser ce contexte social et matériel pour leur demander de commenter ce qu'ils ont constaté pendant les attaques/défenses.

Schéma 26 : attaque/défense



- Comme attaquant

L'observation des élèves est focalisée sur les configurations de joueurs et les positionnements des partenaires et des adversaires. Justine (10.10 ans, joueur jaune) nous explique le cheminement de sa décision de passer à Pauline (11 ans) plutôt qu'à Mathilde (11.2 ans).

Séance n°4 : 22/03/2012
8ème questionnement : Justine 10.10 ans
SLB : quand tu as la balle, là, qu'est-ce qui te fait te décider de l'envoyer à Pauline au lieu de Mathilde ?
Justine : parce que les verts, ils sont devant Mathilde.
SLB : ouais.
Justine : au début, je voulais l'envoyer à Mathilde mais ils se sont tous dirigés vers Mathilde alors je l'ai passée à Pauline.
SLB : d'accord.

Elle n'utilise pas le mot « marquage » mais la description montre que c'est cette identification de la configuration de jeu qui la fait changer d'avis et qu'elle fait la passe à Pauline.

Alban (10.3 ans) justifie son tir par le contexte du jeu.

Séance n°4 : 22/03/2012
7ème questionnement : Alban 10.3ans
SLB : qu'est-ce qui te décide de tirer, là ?
Alban : ben, euh, Camille, il était derrière…pas pris mais justement, lui, il était bien derrière. Après vu que Nessyana, elle était prise, ben, euh…
SLB : tu t'es dit…

Alban : j'ai tenté le tir.
SLB : autant tenter ma chance, quoi ?
Alban : ouais.

Pourtant un adversaire jaune se place devant Alban. Il effectue un tir en cloche qui lui permet de marquer le but. On constate qu'il ne commentera pas ce choix discutable. L'absence de gardien rend difficile l'identification des configurations favorables pour les tirs par les élèves.

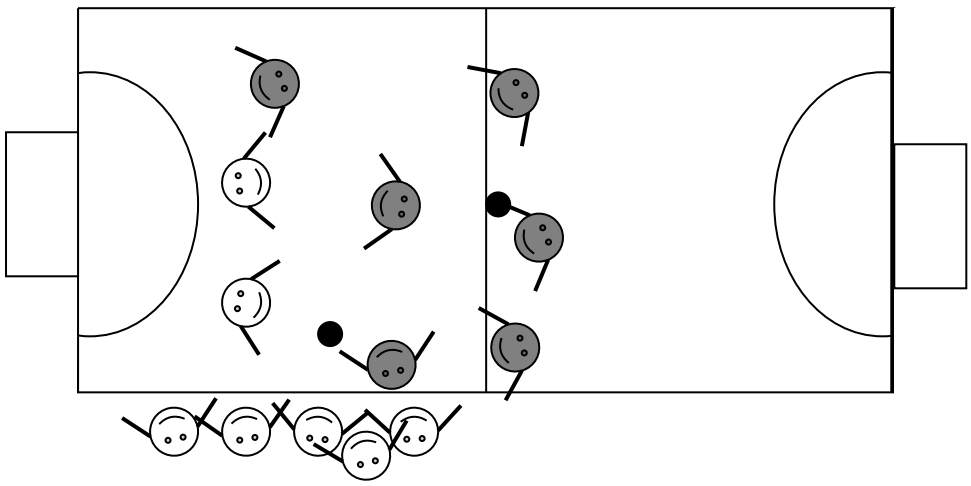
Adèle (10.4 ans) a perçu que ces situations avec moins de joueurs sont à la fois plus facile à « lire » en identifiant plus facilement les partenaires démarqués en fonction des positionnements des adversaires. Ensuite elle évoque l'incertitude du jeu et l'adaptation de son déplacement comme non-porteur de balle. En revanche, Adèle et ses partenaires, Laurianne (11.2 ans) et Maxime (10.11 ans) ne semblent pas établir de plan avant le début de l'action offensive. Adèle nous fait part seulement de sa position initiale et de celle des adversaires mais aucune stratégie collective n'est évoquée.

3ème séance : 19/03/2012
6ème questionnement : Adèle 10.4ans
Adèle : quand on joue des matchs, ben, là, on est moins en (nombre) *attaquants.*
SLB : ah ! Oui, je comprends. Pourquoi c'est plus facile ?
Adèle : ben, parce que des fois quand t'es à peu près, (Adèle montre les positions des joueurs sur la table devant l'ordinateur.) *là et que le gardien, les défenseurs, j'veux dire, ils te bloquent. Ben, y a pas que, ben, ils prennent un peu chaque joueur des fois.*
SLB : d'accord.
Adèle : et du coup, tu sais pas à qui donner la…ben, la balle. Quand t'es comme ça, ben, ben, euh, les deux défenseurs, ben, ils restent, ils attendent des passes, on va dire, que lui, Maxime, il est un peu tout seul.
SLB : ça veut dire que c'est facile de voir ?
Adèle : oui.
SLB : c'est ça que tu veux dire, on arrive plus facilement à voir.
Qu'est-ce que tu regardes quand tu es dans cette situation, là, toi, avec la balle ?
Arrêt. Silence.
Adèle : euh, quand, quand, là, comme ça, là, qu'est-ce que je regarde ?
SLB : ouais.
Adèle : ben, je regarde si Laurianne, déjà, elle la réceptionne.
SLB : d'accord.
Adèle : je regarde, euh, ben, après, à qui, ben, si elle va la passer. Enfin pas à qui elle va la passer, mais après j'ai fait ma…ma…
SLB : ma passe.
Adèle : oui, quand elle la réceptionne, normalement je m'avance ou je recule.
SLB : enfin, en fonction de comment ça va se passer.
Adèle : oui.

Le cas d'Henri (10.10 ans)

Nous l'avons déjà précisé, Henri est un joueur de basket. Il utilise le mot « démarqué » et représente un schéma tactique sur la table qui s'appuie sur une configuration de jeu (Gréhaigne, 2003). Le plan initial réalisé diffère quelque peu de celui effectué. Henri précise que ce plan reste vague (Suchman, 1990 ; Parlebas, 1999) avec des ajustements au fil des attaques et des réactions des adversaires. On suppose que c'est son expérience de joueur de basket qui lui permet de formaliser à la fois le plan, tout en intégrant l'incertitude du jeu comme une variable essentielle. Lors de la première attaque, le « pic » est respecté. Aloïs (10.9 ans) est le joueur arrière sur le schéma et Henri et Gabriel (11 ans) sont sur les côtés. Henri est démarqué et marque seul devant le but. Lors de la deuxième attaque, les trois joueurs ne respectent pas le « pic » et se retrouvent dans l'alignement avec les deux défenseurs. Quentin (10.10 ans) va intercepter la passe à destination de Gabriel. Nous verrons dans la partie consacrée aux défenseurs qu'Henri élabore aussi un plan avec un partenaire différent.

Schéma 27 : le « pic » d'Henri

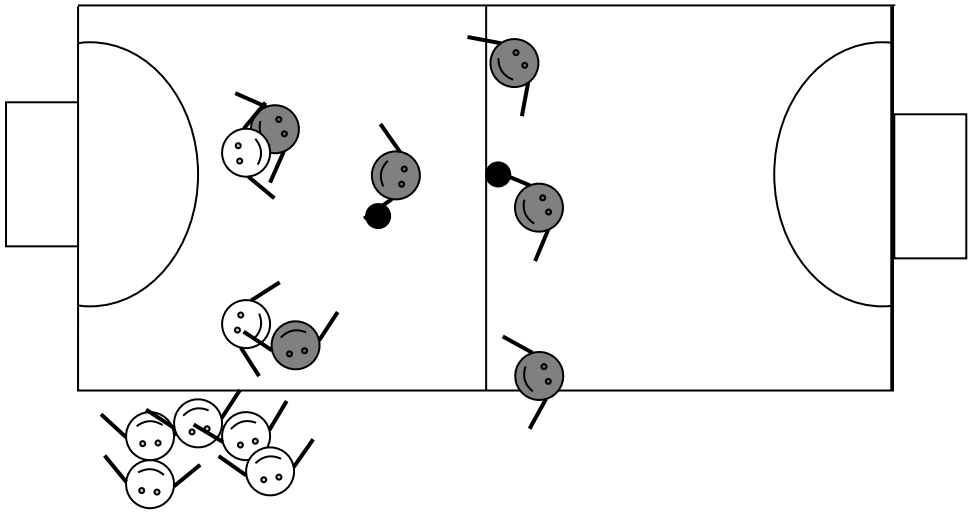


3ème séance : 19/03/2012
5ème questionnement : Henri 10.10 ans, joueur bleu
Henri : ben, en fait, suis en train de regarder les possibilités de marquer, de faire des passes.
SLB : ouais.
Henri : de voir les personnes qui sont démarquées.
SLB : d'accord, et, là, voilà, ça te permet de…
Henri : de faire la passe…mais après Gabriel, il fait des passes un petit peu en trop parce que, là, il pouvait tirer mais il le fait pas.
SLB : ouais.
Henri : ben après, là, par contre avec Aloïs et Gabriel, c'était de faire un pic. Enfin, celui qui était au milieu, c'était le pic et les deux autres c'était (Henri trace sur la table des positions des joueurs pour expliquer ce qu'il dit.)
SLB : t'étais pas au milieu, t'étais sur le côté.

Henri : non. Mais des fois j'étais au milieu.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : vous vous étiez mis d'accord avant ?
Henri : ben, euh…enfin, oui.
SLB : sur le pic ?
Henri : ben, là Aloïs il m'a dit de rester ici sinon…
SLB : il y a eu une interception finalement.
Henri : parce que Quentin, il avait prévu que j'allais faire ça.
SLB : il avait bien anticipé sur le coup.

La notion d'alternative du porteur de balle est comprise par les élèves. Les configurations de jeu sont analysées. Le temps d'échanges organisé par l'enseignante après la situation met en évidence une prise de conscience des élèves de la nécessité de mouvement du non-porteur de balle. Cela s'explique par la configuration de la situation qui réduit le nombre d'attaquants et de défenseurs. Les porteurs de balle n'osent pas dribbler et veulent passer à leurs partenaires qui sont souvent marqués par un défenseur. Cela va accentuer l'importance du démarquage, notion qui apparaît peu à peu. Sans déplacement des non-porteurs de balle, on assiste à un « blocage » du jeu. Ce point n'est pas analysé par les joueurs de l'équipe de défenseurs qui sont sur le côté du terrain. Ils constatent de nombreuses interceptions des défenseurs et l'expliquent par des passes dites « en cloche » qui facilitent l'anticipation. L'expression « passe directe » est proposée pour traduire les passes avec des trajectoires plus rectilignes. La question de la mobilité des non-porteurs balle va émerger lors de la quatrième séance et formaliser par les élèves au début de la cinquième lors d'un bilan organisé par l'enseignante. Le mot « démarquage » est expliqué par Achille (10.9 ans) et le « passe-et-va » du porteur de balle va devenir le « passe et va t'en » comme consigne de jeu. En réponse à la question de l'enseignante « Qui est le plus important le porteur de balle ou le non-porteur de balle ? », Miléna (11.1 ans) répond les deux parce que le porteur de balle a besoin des autres et qu'il devient un non-porteur de balle juste après la passe.

Schéma 28 : le « blocage »



L'incertitude du jeu est prise en compte mais dans un ajustement immédiat en fonction des actions défensives et des déplacements des non-porteurs de balle. En revanche, l'organisation collective anticipée semble le fait de quelques groupes seulement.

- Comme défenseur

De la même manière que lorsque les élèves sont attaquants, les questionnements des élèves permettent d'accéder à la façon dont il envisage ce rôle sociomoteur. Alban (10.3 ans) associé à Camille (10.9 ans) est opposé au groupe de Laurianne (11.2 ans), Adèle (10.4 ans) et Maxime (10.11 ans). Il s'agit de « bloquer » les attaquants pour les forcer à faire une passe. Alban utilise le « on » pour intégrer Camille dans son intention défensive. Le regard sert à anticiper les possibles passes entre les attaquants. La stratégie est un principe et il ne répond pas à l'action qui se déroule. Comme pour son rôle d'attaquant, Henri (10.10 ans) explique la stratégie mise au point avec Tanguy (10.3 ans) son partenaire. Ils se sont réparti des zones de défense.

3ème séance : 19/03/2012
5ème questionnement : Henri 10.10 ans, joueur bleu
SLB : alors, là, tu es défenseur.
Henri : donc, là, notre stratégie…
SLB : qu'est-ce que tu fais, là ?
Henri : ben, là, j'prends mon joueur et mon joueur, c'est Maxime.
SLB : ouais.
Henri : en fait avec Tanguy, on avait, on prenait chacun un couloir, Tanguy prenait celui de gauche et moi, celui de droite.
SLB : vous vous étiez mis d'accord sur un plan.

Henri : donc tous ceux qui étaient droite, je les prenais, tous ceux qui étaient à gauche, il les prenait.
SLB : d'accord. Et ça vous l'avez décidé avant avec Tanguy ?
Henri : ben, oui, on l'avait dit, on l'a dit entre temps.
SLB : d'accord. Ça veut dire que, là, pour le coup, t'es...
Henri : là, on avait échangé.
SLB : vous aviez échangé.
Silence, nous regardons la fin de la deuxième action.
SLB : là, y avait but finalement ou y avait pas but ?
Henri : non, non, c'est Tanguy, en fait, il a poussé la balle.
Silence, nous regardons la séquence.
Henri : et après.
SLB : là, y avait quoi, c'est un peu confus ?
Arrêt.
Henri : ben, j'ai tapé et…j'ai fait un contre, et la balle, elle est partie.
Là, y a une sortie de la balle. Quand Miléna a mis le but, c'était la première fois qu'on passait.

Mais elles ne sont pas attribuées définitivement et peuvent changer d'une attaque à l'autre. En faisant référence à la première attaque des rouges et au but marqué par Miléna (11.1 ans), il exprime implicitement que la stratégie défensive entre lui et son partenaire demande un apprentissage pour se coordonner et s'ajuster en fonction des conduites des adversaires. C'est le seul élève à envisager cet apprentissage des coopérations défensives. Cette projection dans l'avenir et la capacité à l'amélioration tient davantage à son expérience de joueur de basket qu'à celui durant la séquence de hand-ball.

- Comme observateur

Comme nous l'avons présenté sur le schéma 26, les défenseurs ont des temps d'attente sur le côté des terrains. Nous avons filmé les élèves dans ces situations d'observations informelles, c'est-à-dire, non organisées par l'enseignante. Ce sont les contraintes matérielles qui placent les élèves dans cette situation.

Les questionnements nous informent de ce que regardent les élèves pendant ces temps. Mais l'observation n'est pas solitaire. Ils sont plusieurs et les commentaires que nous rapportent les élèves sont à la fois leur analyse, celles de leurs camarades présents et celles qui se construisent dans le dialogue entre eux. Difficile d'extraire la source de ces différents éléments dans ce que nous disent les élèves questionnés mais leurs paroles nous renseignent sur ce qu'ils partagent et élaborent collectivement dans ces échanges. Il nous semble que ces dialogues entre les élèves participent à une co-construction des savoirs (Gilly, Fraisse & Roux, 1988 ; Jourand, Adé & Sève, 2011).

3ème séance : 19/03/2012
6ème questionnement : Adèle 10.4ans, joueur rouge
SLB : tu es en train de regarder le jeu. Qu'est-ce que tu regardes, là ?
Adèle : ben, je regarde, euh, si les défenseurs déjà y font assez bien, enfin y font leur travail.
SLB : ouais. Tu devais observer quelqu'un, toi, là, à ce moment-là ?
Adèle : non, pas forcément, mais, en, fait, on était défenseur mais on pouvait regarder quand même les autres défenseurs pour voir ce qu'ils faisaient.
SLB : d'accord.
Adèle : euh, enfin, comme ils s'y prenaient et tout ça.
SLB : d'accord. Tu discutes un peu avec Laurianne, là, ou avec Miléna ?
Adèle : oui.
SLB : vous vous dites quoi ?
Adèle : ben, des fois, on se dit, ben, c'était, ben, par exemple on s'était dit, on se met toutes les deux parce que si on entre et qu'on se met toutes sur le terrain et c'est un peu…, voilà. Avec qui on se met et on dit aussi euh…euh…ben, par exemple y avait Louise, j'crois et y avait…les défenseurs étaient sur eux, non, sur les autres et du coup, Louise, elle savait pas à qui donner la balle et à un moment, elle l'a passée à Alban. Et Alban, j'trouvais qu'il était loin du but pour euh…pour marquer. Et du coup, on disait, ben, on disait, ben, oui, que ben, qu'enfin, on faisait des remarques.
SLB : d'accord. Sur ce qui se passait dans jeu, quoi ?
Adèle : Ouais.
SLB : d'accord. (Silence). *Et ça sert finalement de regarder, de faire des remarques, là, quand ils jouent et d'en discuter avec les autres ?*
Adèle : oui, ben oui parce que comme ça on peut s'améliorer. Ben, euh, on peut aussi, euh... parce que, euh, je sais pas, voir, pas la tactique mais euh, enfin un peu la tactique des…euh, comment se débrouillent les attaquants et aussi les défenseurs.
SLB : d'accord.
Adèle : voir comment les attaquants ils se font des passes et puis, euh, ils marquent, donc comment les défenseurs ils reprennent la balle et…
SLB : d'accord. Et quand tu dis la tactique, tu…c'est quoi pour toi ?
Adèle : non, c'est pas trop la tactique, c'est pas le mot, enfin, voilà, mais…ben, comment ils allaient (silence) *enfin, pas leur tactique mais euh…pas un plan non plus mais …je sais pas comment expliquer* (silence) *euh…*

Henri **3ème séance :** 19/03/2012
5ème questionnement : Henri 10.10 ans, joueur bleu
SLB : […] Qu'est-ce que tu regardes, là sur l'attaque/défense, quand ils sont en train de jouer ?
Henri : euh…ben, là, en fait, je regarde un petit peu comment les attaquants y réagissent pour euh…avec Tanguy mettre au point une stratégie.
Arrêt.
SLB : d'accord. C'est-à-dire comment les, les, les groupes rouges s'organisent quoi ?
Henri : hum.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : et ils s'organisaient comment, là ?
Henri : ben, là, en fait, ils venaient de louper un but.
SLB : ouais.
Arrêt.
Henri : et…donc en fait ils s'organisaient d'une façon où Quentin était toujours au milieu et

il était tout le temps en avant. C'était un petit comme un demi-cercle. (Henri décrit sur la table les places des trois joueurs rouges pour me montrer la forme du demi-cercle.) *Enfin comme au basket, nous, on nous dit de jouer sur les trois points. Sur les trois points parce que si y a en un qui est tout derrière.*
SLB : et ils jouaient un peu comme cela ?
Henri : euh…oui.
SLB : d'accord.
Silence, nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : et tu crois que tout le monde regarde comme toi et Tanguy, le jeu se dérouler?
Henri : non, euh…ben, en fait, euh…je sais pas. Mais je pense pas parce qu'Aloïs, il parlait un petit peu plus avec Gabriel, j'ai l'impression, euh…

Séance n°4 : 22/03/2012
7ème questionnement : Alban 10.3ans, joueur vert
SLB : alors, j'ai, j'ai oublié de te montrer aussi une séquence. Je crois que c'est celle-ci (Je cherche la séquence.) *Voilà, je vais remettre au début, je vais arrêter.*
Arrêt.
Cette séquence-là, tu sais, tu es sur le côté et tu discutes justement avec Camille.
Alban : ben, oui. C'était pour lui proposer des stratégies.
SLB : ah ! D'accord. C'est-à-dire.
Alban : ben, pour mieux défendre ou pour mieux attaquer.
SLB : d'accord. Euh, ça discute beaucoup, vous faites plein de gestes et tout. C'était quoi comme type de stratégie ?
Alban : ben, euh…
SLB : d'attaque, par exemple.
Alban : vu que je savais pas encore que Camille, il allait, euh, au but pendant le match.
SLB : hum.
Alban : parce que moi au début, je voulais être au goal sauf que la maîtresse, elle m'a dit, ben, euh…elle voulait que ce soit quelqu'un d'autre.
SLB : ouais.
Alban : ben, du coup, c'est Camille qui y est allé mais au début, je pensais, par exemple, si tu fais semblant de faire la passe à Inès, par exemple, et à la place tu fais la passe à Maël ou à quelqu'un d'autre.
SLB : d'accord.
Alban : qui est démarqué.
SLB : d'accord, c'était des, des feintes comme ça, des pièges comme tu as dit tout à l'heure, quoi.
Alban : ou sinon… si pour défendre, ben, quand, le coup où ils ont laissé passer la balle Pauline, elle a laissé passer la balle.
SLB : ouais.
Alban : c'est, euh, parce que moi j'étais pris, Camille, lui, il était sur l'autre joueur et Pauline, elle regardait pas la personne, elle regardait pas la personne qu'avait la balle, du coup, vu que l'autre joueur était pris, elle était obligé de la faire à Pauline et du coup , Pauline, elle l'a loupée (la balle).
Arrêt.
SLB : donc, là, vous êtes plutôt en train de discuter pour le temps de jeu qui va se faire après.
Alban : oui.
[…]
SLB : ça sert à quelque chose de regarder les autres jouer finalement ?
Alban : des fois, oui, ben, ça dépend ce qu'ils font quoi.

SLB : c'est-à-dire.
Arrêt.
Alban : ben, par exemple, s'ils font, euh, ils restent à faire toujours les mêmes choses et à se faire piquer la balle, ça peut être intéressant parce que, ça, ça montre comment ils se font piquer la balle et essayer de pas faire les mêmes choses pour pas se faire piquer la balle ou sinon, ben, quand ils mettent les buts, enfin, là, non, c'est la balle, il la laisse passer ou soit il l'arrête, on peut savoir après un peu la stratégie quand il y a que trois attaquants.
[…]
SLB : OK, je comprends. Là, y a plein de gestes, finalement, que vous faites pendant vos explications. C'est…là, on te voit faire un geste avec le bras.
Alban : (incompréhensible) *A un moment, je voulais faire ça sauf qu'après j'ai voulu faire ça.* (Alban fait un geste de bras cassé puis enchaine un geste de lancer de bowling.) *Tu fais semblant de shooter en haut et tu tires en bas sauf que j'ai fait comme au bowling et Camille, il dit « non, ça, c'est le bowling. »*
SLB : ah ! D'accord. Il avait pas peur, remarque.
Alban : hum.
SLB : y a Maël aussi qui fait des gestes de bras cassé derrière.
Alban : ben, il fait ça. Le bras est sur le côté et après il tombe. Il le laisse tendu parce que si il le laisse tendu à la place de le laisser retomber, eh, ben, le ballon, il va pas partir dans la même direction parce que sinon tu laisses le bras retomber, t'as le bout des doigts qui va pousser le ballon à aller vers le bas.
SLB : d'accord.
Alban : alors que si tu fais juste ça (Alban est assis et fait un geste de bras cassé réduit en amplitude mais montre une main et les bouts des doigts dirigés vers l'avant.) *ben, le ballon, y va pas tomber quand il va perdre de la vitesse.*

On constate des préoccupations différentes des trois élèves. Comme ses camarades, Adèle est préoccupée par l'organisation du groupe et les rotations des défenseurs rouges. D'ailleurs à la fin de la séquence, Adèle entre sur le terrain alors que le changement de défenseur n'est pas encore d'actualité. Dans un second temps, elle analyse des situations de jeu en décrivant précisément l'enchaînement des actions nommant les joueurs concernés. Le porteur de balle, Louise (10.5 ans) cherche un partenaire démarqué et Alban (10.3 ans) tire de trop loin. Adèle décrit de mémoire cette phase de jeu. L'action s'est effectivement déroulée ainsi. Adèle en décrit les faits marquants en éludant certains moments comme une première passe d'Alban à Tanguy qui est contrée. C'est dans ce deuxième temps qu'Alban dribble et tire d'environ douze mètres du but. Cette contraction des faits rend compte d'une réalité mais soulignant quelques arrêts sur image. Ce sont ceux qui sont signifiants pour Adèle puisqu'elle les a mémorisés. La conduite de Louise est comprise, celle d'Alban est jugée.

Henri (10.10 ans) observe pour recueillir des informations sur la façon dont les rouges s'organisent afin d'élaborer une stratégie. La description est précise mais schématique. On va retrouver le cadre d'analyse qu'il a évoqué comme attaquant. Le « pic » devient demi-cercle mais la configuration des trois joueurs est proche avec un joueur central, Quentin (10.10 ans),

dans l'attaque décrite et deux joueurs sur les côtés. D'ailleurs, Henri nous précise que ce schéma tactique des « trois points » est comme au basket. Il nous semble que par sa pratique antérieure, il dispose de cadres d'analyse qui sont des schémas tactiques représentés par des configurations de joueurs.

Alban (10.3 ans) se met dans la perspective du match qui va suivre et échange avec Camille (10.9 ans) pour concevoir des stratégies. Les deux élèves regardent peu le déroulement des actions. Alban nous décrit par anticipation des scénarios de phases de jeu qui sont envisagés. On note la précision des enchaînements des actions des différents joueurs. En quelques phrases, Alban fait agir deux fois trois joueurs. Il les nomme mais ces derniers semblent interchangeables. Ce sont toujours des organisations collectives qui impliquent plusieurs partenaires et qui envisagent des adversaires, mais sans nom. Les échanges entre Camille et Alban se déplacent vers des habiletés motrices de tirs. Maël (11.2 ans) se joint à la conversation. Ce sont des feintes de tir pour tromper le gardien, semble-t-il. Les propositions sont surprenantes voire fantaisistes. La remarque de Camille à Alban montre que certains élèves ont acquis des représentations de formes de lancers associées à des pratiques corporelles.

On constate que ces observateurs potentiels ont des intentions partiellement différentes. Adèle a mémorisé des situations de jeu mettant en scène les attaquants bleus. Henri observe pour analyser les stratégies des adversaires avec des cadres d'analyse acquis par son expérience de basketteur. Alban observe peu les joueurs sur le terrain et se projette dans le futur des maths à venir avec deux de ses partenaires.

Les élèves utilisent des représentations un peu différentes. Henri utilise des représentations symboliques associées à des représentations iconiques (Bruner, 2008) liées aux configurations de joueurs. Les descriptions des positionnements sur la table illustrent la nécessité de formaliser sa pensée par un schéma. Adèle s'appuie davantage sur la réalité décrite associant des configurations de joueurs à des alternatives de jeu : « Pour cette configuration-là, c'est normal de chercher un partenaire ; là, il est vraiment trop loin du but pour tirer il aurait dû passer la balle. » Il nous semble que le processus entre les deux élèves est inversé. Pour Henri, le cadre symbolique, formalisé, propose une organisation de la réalité observée, pour Adèle, ce sont des configurations de jeu qui sont à la base des interprétations. On note la capacité d'Adèle à décrire précisément la séquence de jeu en ayant recours à l'imagerie (Bandura, 2003). Elle semble déroulée le film de situation dans sa tête et nous en livrer le déroulement. Sa description s'appuie essentiellement sur des représentations iconiques (Bruner, 2003) du déroulement de la séquence de jeu.

Pour Alban, cela semble plus confus. Son anticipation des situations de jeu s'appuie sur des configurations « qu'il voit » se dérouler. Un scénario est proposé mais comme un court métrage. Une fulgurance tactique qui se dissipe, juste après sa naissance, éphémère.

Les commentaires des trois élèves révèlent des intentions différentes de l'observation des situations d'attaque/défense, voire pour Alban, un intérêt très limité.

13.2.2.3. Les matchs

Les situations de matchs interviennent dans la deuxième partie de la séance. L'enseignante organise ces temps de jeu global toujours de la même manière. Deux équipes sont opposées, le plus souvent en respectant les niveaux constatés, les bleus contre les rouges et les verts contre les jaunes, mais ce n'est pas systématique. La situation de cinq joueurs et un gardien implique quelques changements pour les deux équipes pendant le match. Les élèves qui ne jouent pas, attendent sur le côté du terrain.

Une équipe est désignée pour assurer différents rôles sociaux : un « coach » pour chaque équipe qui joue, un superviseur de « coach » qui confirme ou infirme les analyses de son camarade, deux arbitres répartis par moitié de terrain et un superviseur d'arbitre qui a pour fonction de commenter les décisions de ces derniers pendant et surtout après le match. La quatrième équipe est en autonomie sur un atelier d'attaque/défense. Ce temps n'est jamais observé durant la séquence de hand-ball. A notre demande, l'enseignante a toujours désigné des élèves qui jouent ou qui ont des rôles sociaux de « coach », d'arbitre.

Dans cette partie, nous n'évoquerons pas ce qui concerne les rôles sociaux qui seront analysés dans la suite de ce travail.

- Le porteur de balle

Lors des séquences de match, les élèves se voient dans des phases de jeu où ils sont porteurs de balle. Nous cherchons à connaître comment ils décident de la conduite motrice réalisée. Les réponses montrent que l'observation des configurations de jeu y occupe une place importante mais aussi des intentions plus implicites.

La recherche d'un partenaire démarqué est évoquée par les élèves même si les mots utilisés ne sont pas nécessairement celui-ci.

Séance n°1 : 15/03/2012
1er questionnement Tanguy : 10.4 ans, joueur bleu
Tanguy : là, on m'avait fait une bonne passe. Donc j'ai commencé à dribbler.

SLB : ouais.
Arrêt.
Tanguy : et puisque, je voyais Aloïs démarqué, je lui fais une passe pour qu'il ait une occasion de tirer.
SLB : d'accord.

Séance n°2 : 16/03/2012
4ème questionnement : Laëtitia 11.1 ans, joueur vert
SLB : et là, quand tu as la balle, qu'est-ce que tu regardes ?
Laëtitia : je regarde à qui je vais passer la balle.
SLB : et, alors ?
Laëtitia : euh, ben, je veux passer à un partenaire qui est seul.
SLB : c'est-à-dire ?
Laëtitia : euh…sans adversaire à côté.
SLB : et, là, précisément ?
Laëtitia : Alban est tout seul, alors je lui passe la balle.
SLB : après il tire mais il marque pas le but.

Séance n°4 : 22/03/2012
7ème questionnement : Alban 10.3ans, joueur vert
SLB : d'accord. Quand t'as la balle, là, qu'est-ce que tu regardes ?
Arrêt.
Alban : ben, je regarde celui à qui je fais la passe, mais après c'est compliqué parce que t'en a qui restent souvent derrière, t'en a qui marchent et qui sont bloqués, t'en a d'autres qui bougent pas du tout.
SLB : quand tu dis « Ils sont bloqués », ça veut dire quoi ?
Alban : t'as des joueurs devant eux pendant qu'ils marchent.
SLB : ah ! Oui, je comprends.
Alban : du coup, ils peuvent pas et t'en a qui restent complètement (souffle), *ben, qui restent complètement sur place.*
SLB : d'accord.
Alban : ils sont aussi bloqués.
Silence, nous regardons la séquence. (20 secondes).
SLB : donc, là, tu tires. Tu te dis que t'es placé pour voilà, quoi.
Alban : hum. Ben, je l'avais pas. J'étais qu'à ma gauche, j'suis droitier. Au hand, je peux jouer des deux mains.

Séance n°4 : 22/03/2012
8ème questionnement : Justine 10.10 ans, joueur jaune
SLB : et, là, à ce moment-là, quand tu as la balle, au moment où tu as la balle. Je reviens un tout petit peu en arrière. Pourquoi tu la passes en arrière finalement ?
Justine : ben, parce que, euh, devant Mathilde, il y avait des verts.
SLB : d'accord.
Justine : j'avais peur que ce soit un vert qui la rattrape.

Les commentaires des élèves montrent qu'ils prennent en compte les configurations de jeu. La notion de démarquage semble être une représentation iconique (Bruner, 2008) avec personne à côté et qui évolue vers une notion symbolique. Ce sont, nous semble-t-il, la

différence des commentaires de Tanguy et de Laëtitia. D'ailleurs Tanguy ne donne pas de précision sur le sens du mot démarquage. Il considère que le mot renvoie à quelque chose de partagé avec le chercheur. Le « seul » de Laëtitia est expliqué par « sans adversaire à côté ». C'est plus collectif pour Justine et elle l'exprime ainsi : « il y avait des verts. » La description est celle de l'indice. Cela se rapproche des commentaires d'Alban. Le « bloqués » traduit le marquage des partenaires mais le mot est utilisé comme ayant un double sens. Alban ne peut pas leur passer la balle parce qu'un adversaire est proche mais aussi il y associe également le fait que ses camarades ne se déplacent pas pour se démarquer. Ils sont « bloqués » dans tous les sens du terme. Cet élément souligne qu'Alban connaît les actions motrices que devraient réaliser ses partenaires pour se démarquer. Son observation est à la fois à l'instant T et simultanément dans un avenir possible. Cet aspect de la projection dans le futur est très présent dans la phase de jeu commentée par Tanguy. Il choisit la passe en se projetant dans la possibilité de tir de son partenaire. Il analyse donc à la fois la configuration de jeu à l'instant T mais projette un scénario à venir dont il n'est pas l'acteur principal. Cela traduit l'intersubjectivité. Tanguy joue dans sa tête comme s'il se trouvait à la place d'Aloïs (10.9 ans). C'est d'ailleurs ce que va l'autoriser à conseiller son camarade après le déroulement de l'action de jeu. Dans la suite de la séquence, après que le tir d'Aloïs soit arrêté par le gardien, Tanguy va dire à son camarade qu'il aurait dû se rapprocher du but avant de tirer. Il s'imagine en train de réaliser la tâche à la place de son camarade comme l'action imaginée avant de transmettre la balle (Bandura, 2003). Il construit le futur antérieur (Schütz, 2010) de son partenaire et c'est ce qui le décide à lui passer la balle.

L'attractivité pour être tireur et surtout buteur est perceptible dans les commentaires. D'ailleurs chaque but donne lieu à des félicitations des partenaires. Ce sont des tapes dans les mains, des commentaires verbaux échangés. Le buteur reçoit de ses camarades d'équipe une vénération éphémère mais que semble rechercher certains élèves. Maël est attiré comme un aimant par le but opposé et est souvent le premier de son équipe dans les actions de contre-attaque.

Dès le début de nos échanges, Henri évoque ce moment : « […] parce que j'ai tiré de trop loin mais y a …y a comme ils étaient tous derrière… ». On perçoit la volonté de l'élève de s'expliquer. Les justifications qu'ils proposent au début de nos échanges ne sont plus les mêmes lorsque le fait est commenté par lui : le retour des adversaires rouges, le retard des partenaires bleus puis c'est la taille du gardien et le fait qu'il soit presque dans la zone. La réalité est plus complexe. Il est effectivement très loin du but, le gardien n'est pas spécialement grand mais il est vrai qu'un défenseur bleu revient rapidement protéger son but.

Alban se retrouve plusieurs fois dans la zone de but avec un défenseur devant lui mais il tire tout de même.

Séance n°2 : 16/03/2012
3ème questionnement : Maël 11.2 ans, joueur jaune
SLB : il te fait deux fois la même, il intercepte juste au moment où t'allais attraper la balle. Et, là, qu'est-ce que tu regardes, là ?
Maël : ah ! Ben, là, je fonçais.
SLB : là, tu fonces, tu regardes rien.
Maël : là, j'crois et je marque. Ah ! Non, j'pense pas. J'en marque un tout à l'heure.

3ème séance : 19/03/2012
5ème questionnement : Henri 10.10 ans, joueur bleu
Henri : (incompréhensible). *Euh, oui, là, c'est quand j'ai loupé. J'ai loupé.* (Rires.)
SLB : ah ! Ouais. Tir, un petit peu haut. Qu'est-ce que t'as décidé à tirer, là ?
Henri : ben, là que j'étais, que j'étais tout seul, et ben comme le…enfin et la maîtresse, elle a dit que j'étais dans les 3 points. Ben en fait, euh, j'étais presque dans la zone et j'ai visé trop haut parce que comme Maxime, il est grand et que avant on avait des entrainements ensemble pour le hand-ball, ben, il a arrêté presque tous mes tirs lorsque je faisais des rebonds et j'ai tiré en l'air.
SLB : qu'est-ce que tu as regardé au moment où tu as tiré, tu te rappelles ?
Henri : euh, ben, oui, j'ai regardé la transversale et les angles droits du but.
SLB : d'accord, sur les côtés, quoi ?
Henri : hum.
Silence.
Henri : ben, j'ai loupé.

Séance n°4 : 22/03/2012
7ème questionnement : Alban 10.3ans, joueur vert
SLB : donc, là, tu tires. Tu te dis que t'es placé pour voilà, quoi.
Alban : hum. Ben, je l'avais pas. J'étais qu'à ma gauche, j'suis droitier. Au hand, je peux jouer des deux mains.

Achille (10.9 ans) se retrouve dans une situation favorable d'attaquant avec aucun défenseur entre lui et le gardien. Il analyse l'opportunité mais ajoute qu'il a envie de marquer, comme s'il met à égalité le contexte et l'envie. Pourtant il est poursuivi par deux adversaires jaunes. A l'opposé Justine (10.10 ans) se retrouve en possession de la balle au niveau des six mètres mais au lieu de tirer, elle fait une passe à Matthias (11.1 ans) qui tire au but et marque.

Schéma 29 : l'attaque de Justine

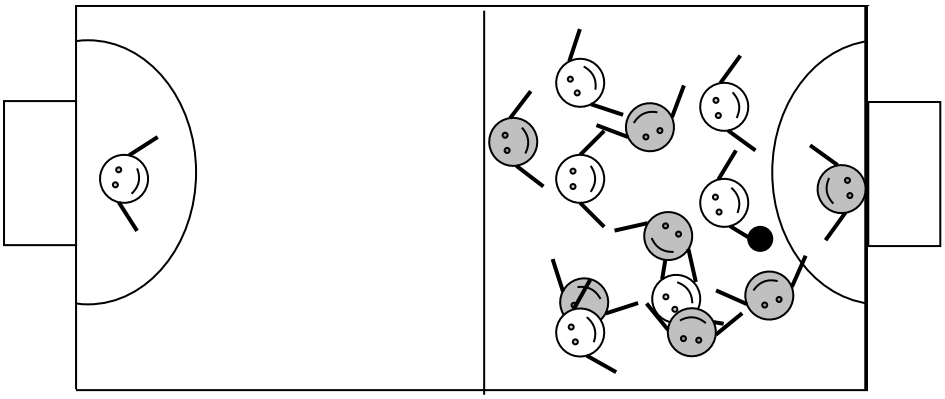
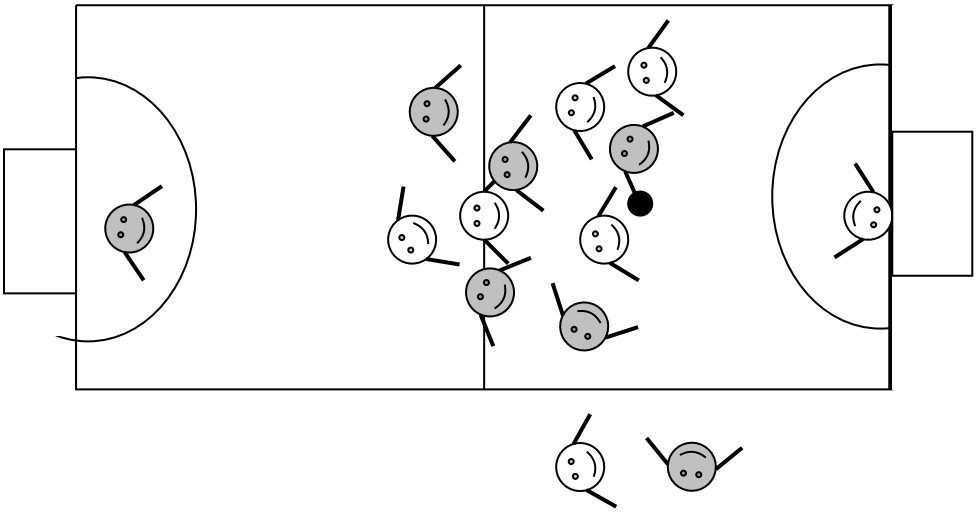


Schéma 30 : l'attaque d'Achille



Séance n°4 : 22/03/2012
8ème questionnement : Justine 10.10 ans, joueur jaune
SLB : hop ! Là, qui est-ce qui te fait la passer, tu l'as vu immédiatement ?
Justine : la balle, euh.
SLB : tu passes à…
Justine : à Matthias.
SLB : à Matthias.
Justine : ben, je crois que c'est Matthias…
SLB : ouais, ouais et après, tu pars sur l'avant, très vite.
Justine : ben, oui, parce que Matthias, il part en avant et puis, euh, sans faire de passe…
SLB : finalement, ouais.
SLB : et juste avant, pourquoi tu tires pas, toi ?
Justine : ben, je sais pas,
SLB : tu sais pas ?
Justine : j'aurais pu.

Séance n°6 : 26/03/2012
12ème questionnement Achille : 10.9 ans, joueur rouge

SLB : qu'est-ce qui a fait que tu te décides à tirer, là ?
Achille : boh, parce que je suis tout seul et que j'ai envie de marquer.
SLB : d'accord, t'as envie de marquer aussi ?
Achille : hum.
SLB : c'est important de, de marquer?
Achille : ben…un petit peu parce que…c'est pour dire que t'arrives à marquer des buts. Enfin, moi, ça me met un peu en confiance.

Le contexte de jeu est plus difficile pour Achille que pour Justine. Est-ce la croyance de n'être pas capable de marquer ? Les commentaires de Justine ne nous permettent pas d'envisager de telle analyse.

Aloïs (10.9 ans) associe son intérêt pour la séance avec le fait qu'il ait tiré et marqué de nombreuses fois. Pourtant, il est vigilant aux contextes des situations qui le placent en position de tireur.

Séance n°5 : 23/03/2012
10ème questionnement : Aloïs 10.9 ans, joueur bleu
SLB : ah, oui ! D'accord. Et, là, tu tires et tu marques.
Aloïs : oui.
SLB : finalement, quand tu reçois la balle, on va revenir un tout petit peu en arrière, qu'est-ce qui te décides à tirer, là ?
Aloïs : ah, ben ! Parce qu'en fait, il était, j'avais le temps, j'avais le temps de tirer.
SLB : et tu t'es dit « bon, là, Tanguy n'est pas revenu… »
Aloïs : oui, voilà, et je pouvais tirer son angle mort, le goal.
[…]
Aloïs : j'vais rater parce que déjà, il est grand, il fait ma taille et voilà.
SLB : ça veut dire que, tu me dis « c'est Tanguy, il est grand, il fait à peu près ma taille. »
Aloïs : et il levait les bras, je pouvais pas faire un lob parce que le goal, il allait l'arrêter facilement.
SLB : ça veut dire que si ça avait été quelqu'un d'autre en face, t'aurais peut-être essayé de tirer.
Aloïs : oui. S'il avait été un peu plus petit, j'aurais essayé de tirer ou j'aurais fait une autre passe, quand même.
SLB : tu t'es dit, là, avec Tanguy, on est du même gabarit. Je ne vais pas pouvoir tirer par-dessus. Je comprends.
[…]
Silence.
Aloïs : voilà, là, j'me…c'est là où j'ai marqué le but. En fait je m'étais retourné parce que Achille (défenseur rouge)*, il était en position, il était plutôt sur le côté et moi, j'ai fait un demi-tour pour, euh, avoir le champ libre.*
SLB : pourtant il est grand, Achille, il avait levé les bras.
Aloïs : euh, oui, avec les bras il pouvait l'arrêter. Parce qu'il était plutôt comme ça sur le côté donc si je faisais un tour, j'étais tout seul. C'est comme ça que j'ai marqué un but. (Aloïs mime l'action de se retourner assis sur la chaise.)
SLB : tu t'es dit, là, voilà, on va essayer.
Aloïs : et comme ils étaient tous pris les autres joueurs.

Aloïs fait une estimation de la situation de jeu en y intégrant ces possibilités d'agir au regard des adversaires présents. Il analyse rapidement le contexte du jeu et décide. Face à Tanguy et à Achille, il anticipe les façons dont peuvent défendre les deux adversaires. Mais dans la deuxième situation, l'observation va lui permettre de trouver une solution par une feinte afin de contourner les bras levés d'Achille. Aloïs semble à la fois analyser la configuration, ses protagonistes et les scénarios possibles comme solution. Sa décision tactique n'est pas toujours la bonne en jeu. Mais dans tous les cas, il ne cherche pas à justifier certaines erreurs qu'il commet : il se fait lober et rate son interception comme défenseur. Dans la suite de l'action, Tanguy (10.3 ans) marque le but. Aloïs commente : « J'étais pas assez près de Tanguy au moment de la passe. »

Pour certains élèves le porteur de balle est surtout un tireur et un buteur potentiel. D'ailleurs, les élèves ne cachent pas leur attrait pour ce « rôle » pendant les matchs. Les configurations de jeu sont perçues de façon différente par les joueurs, dominante iconique pour certaines, dominante symbolique pour d'autres, elles sont le plus souvent un mélange des deux. Mais ce qui semble différencier les élèves, c'est le caractère statique ou dynamique de leur observation du jeu. Cela s'apparente à une photographie, une représentation-image (Sallaberry, 2005) « seul », « trop de verts » ou à un film, les partenaires sont « bloqués » mais ils pourraient se libérer de ce marquage en se déplaçant. Puis il y a les alternatives décisionnelles commentées par Aloïs (10.9 ans) et Tanguy 10.3 ans) qui prennent la réalité iconique des configurations de la situation, avec les potentiels de défense des adversaires et le devenir possible de la phase de jeu. Ce sont des représentations hybrides que les deux élèves sont à même de décrire et de justifier. La conscience de ces savoirs et leur usage *in situ* traduit, nous semble-t-il, que ce sont des acquis, mobilisés par ces élèves durant les temps de jeu.

On note qu'aucun des élèves porteur de balle n'évoque les actions de passe, de tir, de dribble, de réception dans leur composante proprioceptive (Parlebas, 1999). Pourtant les maladresses des habiletés sensori-motrices (Gréhaigne, Guillon, Roche, 1993) sont nombreuses. Aucun élève n'y fait référence. Lors des situations de passe proposées par l'enseignante, les consignes mettaient l'accent sur une prise de conscience des procédures de passe. Les séquences de match montrent de nombreuses inversions de jambe au regard du bras lanceur et de nombreuses pertes de balles liées à des passes approximatives.

- Le non-porteur de balle

L'enseignante va fortement insister sur les apprentissages de l'enchaînement porteur

de balle et non-porteur de balle. C'est à partir de la troisième séance que cette préoccupation va émerger suite aux situations d'attaque/défense. La réduction du nombre de joueurs et l'attribution des rôles sociomoteurs spécifiés (attaquant ou défenseur) va faciliter certaines analyses des élèves. Mais il faudra attendre la quatrième et la cinquième séances pour qu'il y ait une formalisation collective organisée par l'enseignante de l'articulation des conduites du non-porteur de balle et de celles du porteur de balle. Nous avons rapporté ce moment.

Trois éléments semblent distinguer les conduites des non-porteurs de balles durant les matchs, (i) s'orienter vers le but adverse. C'est formulé par la consigne « passe la balle et va-t-en. » qui va lier les sous rôles (Parlebas, 1999) d'attaquant, (ii) s'écarter des adversaires, (iii) être vu du porteur de balle. Pour ce dernier point, les élèves utilisent des gestèmes, lever et agiter le bras pour dire (*Ibid,* p. 155) « Passe-moi la balle, je suis démarqué. ». Ils évoquent peu les praxèmes, comme le déplacement dans un espace libre. Seul, Maël parle de « trou » pour expliquer son engagement vers l'avant. [Il évoque un espace libre dans la zone de défense, dans les faits Maël est en contre-attaque et se retrouve sans adversaire entre lui et le but.] Le mot ressemble à une représentation iconique, espace libre dans lequel le non-porteur de balle ou le porteur de balle s'avance. On constate que la notion est comprise davantage lorsque les élèves sont en possession de la balle. Toutefois, les commentaires des conduites motrices ne semblent pas resituer la notion d'espace libre dans un contexte d'action collective.

Séance n°2 : 16/03/2012
4ème questionnement : Laëtitia 11.1 ans, joueur jaune
SLB : qu'est-ce que tu fais sur le terrain ?
Laëtitia : je cours vers le but.
SLB : et alors ?
Laëtitia : pour aller vers le but des autres.
SLB : tu cours vers où ?
Laëtitia : vers le but.

Séance n°3 : 19/03/2012
5ème questionnement : Henri 10.10 ans, joueur bleu
SLB : là, on te voit te déplacer. Qu'est-ce que tu es en train de faire, là ?
Henri : ben, euh…j'suis en train d'essayer de …ben, j'suis en train d'essayer, ben de bouger pour pas trop rester immobile et surtout de montrer à celui qui a la balle que je suis tout seul.
SLB : d'accord.
Henri : en faisant le tour.
[…]
SLB : là, tu vas devant, on te voit avec la balle. Tu lèves le bras pour appeler la balle, c'est ça ?
Henri : ben, oui parce que ma taille (Henri est de petite taille comparée aux autres élèves.),

on me voit pas trop, alors !

Séance n°5 : 23/03/2012
9ème questionnement : Pauline 11 ans, joueur vert
SLB : d'accord. On te voit plein de fois avec les bras levés comme ça.
Pauline : ben, c'est parce que comme je suis petite et que les autres y ont tendance à faire des hautes passes.

Séance n°2 : 16/03/2012
3ème questionnement : Maël 11.2 ans, joueur jaune
Durée : 10mn45
SLB : ouais. On te voit tendre les bras, lever les bras…
Maël : c'est pour, euh…pour dire « Passe-moi la balle, je suis démarqué. »
SLB : d'accord.
Maël : alors que si tu lèves pas la main, ça veut dire, faut peut-être pas trop te la faire, t'es occupé.
[…]
Maël : je crois qu'il va y avoir…J'étais seul, y avait en fait, y avait trois joueurs qui étaient là, y avait un gros trou ici et il…

Séance n°6 : 26/03/2012
12ème questionnement Achille : 10.9 ans, joueur rouge
SLB : qu'est-ce que tu es en train de faire ?
Achille : je suis en train de m'écarter pour avoir le ballon.
SLB : d'accord.
Achille : de pas être trop près de mes adversaires.
SLB : ouais. Y a Maël, juste devant et…
Achille : Tom.
SLB : Tom.
Silence.
SLB : là ?
Achille : ben, là, comme j'ai vu qu'ils reculaient. Ben, j'ai avancé plus.
SLB : d'accord.
Achille : pour pas qu'ils me suivent en fait.
SLB : t'essaies de t'écarter systématiquement ?
Achille : oui.

Adèle et Laurianne proposent une vision plus collective du rôle de non-porteur de balle. Elles expriment l'idée de complémentarité spatiale en fonction de la répartition des joueurs sur le terrain. Cela se traduit par le fait d'éviter de « rester en groupe » ou « d'être tous serrés ». Cette image du « paquet » fait partie des métaphores utilisées par les enseignants (Falguière & Muguet, 1989) pour illustrer le comportement des débutants en sports collectifs regroupés autour du ballon. On constate que la référence est visuelle et que le choix tactique de ces deux élèves se réalise dans l'instant en fonction de la situation, c'est-à-dire, la place des adversaires et des partenaires. La formule d'Adèle « Se démarquer, […] c'est chacun dans son coin. » résume cette dimension de coordination collective envisagée.

Cela ne signifie pas que les autres élèves ne soient pas à même de le réaliser mais ces deux élèves ont pris conscience du principe qui guide leur décision tactique. Il est difficile de parler dans ce cas de règles d'actions (Gréhaigne, 2003), mais les explications des deux élèves révèlent une observation attentive de la configuration de jeu pour prélever des informations pertinentes : les espaces sans adversaire, sans partenaire, si possible dans l'espace avant.

Séance n°3 : 19/03/2012
6ème questionnement : Adèle 10.4ans, joueur rouge
SLB : et, voilà. Eh ! Bien écoute, c'était la dernière séquence, si tu veux me réexpliquer, finalement, cette histoire de démarquage, qu'est-ce tu entends par là ?
Adèle : ben, il faudrait, euh, pas rester en groupe, pas trop de déplacement en groupe, pas non plus être trop écartés mais se démarquer un petit peu.
SLB : ça veut dire quoi se démarquer un petit peu ?
Adèle : ben, pas trop rester, enfin, enfin, avec, euh, avancer. Dès qu'on a la balle, on dribble ou on donne, on fait une passe mais ensuite, comme dit la maîtresse, on part, enfin, on va devant et enfin…Se démarquer, c'est, euh…chacun dans son coin mais pas être à côté des autres. Faut pas rester en groupe.

Séance n°6 : 26/03/2012
11me questionnement : Laurianne 10.9 ans, joueur rouge
SLB : alors, qu'est-ce que tu fais, là, dans la situation de match ?
Laurianne : ben, je demande la balle, on est en attaque.
SLB : ouais. Qu'est-ce que tu fais pour demander la balle ?
Laurianne : ben, je mets ma main devant.
SLB : tu lèves le bras, d'accord.
Silence.
Laurianne : et puis, j'essaie de me démarquer pour euh…
SLB : c'est-à-dire ?
Arrêt.
Laurianne : ben, pour …de m'écarter des jaunes.
SLB : d'accord.
Laurianne : et de tout le monde, même pour avoir la balle.
SLB : de t'écarter des jaunes puis aussi…Quand tu dis « tout le monde », ça veut dire aussi les rouges ?
Laurianne : ben, oui, parce que en fait, faut pas qu'on soit tous serrés, donc on essaie de….
SLB : d'accord, je comprends.

- Le défenseur

Les élèves ont compris que l'action défensive première était de revenir protéger son but pour empêcher de tirer les adversaires. Comme les pertes de balles restent nombreuses durant toute la séquence de hand-ball, on assiste à des allers-retours des deux équipes entre les deux buts. Ce sont les commentaires que nous livrent Laëtitia (11.1 ans) et Justine (10.10 ans). Cette défense de territoire semble partagée par presque tous les élèves, au moins dans la règle d'action (Gréhaigne et *al*, 1989). C'est l'idée de rempart ou de mur qui prédomine. La

conduite défensive individuelle qui se diffuse est les bras levés soit pour empêcher de tirer, soit pour empêcher de passer. Le soutien dans le jeu se développe par ces actions défensives de pression à un ou deux joueurs sur le porteur de balle. Les passes en cloche constituent une première réponse puis c'est la passe en arrière avec le déplacement d'un partenaire en soutien qui comprend la difficulté de son partenaire.

Séance n°2 : 16/03/2012
4ème questionnement : Laëtitia 11.1 ans, joueur vert
SLB : qu'est-ce que tu fais sur le terrain ?
Laëtitia : je cours vers le but.
SLB : et alors ?
Laëtitia : pour aller vers le but des autres.
SLB : tu cours vers où ?
Laëtitia : vers le but.
SLB : là, on te voit revenir vers ton but.
Laëtitia : c'est parce que…on a perdu la balle.
SLB : oui, donc ?
Laëtitia : ben…euh…faut gêner les autres.
SLB : comment tu fais, là ?
Laëtitia : je me mets devant celui qu'a la balle et je lève les bras.
SLB : C'est comme ça qu'il faut défendre ?
Laëtitia : oui.

Séance n°4 : 22/03/2012
8ème questionnement : Justine 10.10 ans, joueur jaune
SLB : et en défense, qu'est-ce qui faut faire ?
Justine : défendre le but.
[…]
SLB : là, tu…t'es plus
Justine : j'veux les rattraper.
SLB : on a l'impression que tu fais de la course.
Justine : comme avant, c'était les verts qui l'avait (la balle) *vers notre but, du coup, on est parties défendre, et comme on l'a rattrapée.*
SLB : quand tu dis « on », c'est toi et Mathilde ?
Justine : oui, et on est reparti en arrière parce qu'on l'avait rattrapée.
SLB : eh, oui ! C'est ça ! Et donc, on se retrouve à faire un peu l'essuie-glace, là.
Justine : ah, ouais !
SLB : en arrière, en avant.

Toutefois Maël et Achille ont compris cette règle d'action mais ils reviennent protéger leur but en défense uniquement lorsqu'ils le jugent nécessaire. Leur priorité, c'est de marquer des buts et d'être à la pointe des contre-attaques. Leur défense est moins territoriale mais ils engagent des actions défensives tout de même en allant gêner les porteurs de balle. Les deux élèves observent la situation de leurs partenaires défenseurs pour décider s'ils doivent venir

les aider ou attendre la balle de contre-attaque. Leurs analyses semblent presque trop rationnelles compte-tenu de l'incertitude des événements de jeu et de leur soudaineté. Leur désintérêt pour les actions défensives est exprimé. Pourtant leurs commentaires mettent l'accent sur la solidarité collective. On perçoit que les deux élèves cherchent à masquer leur conduite motrice défensive dans la durée du jeu. Ils vont revenir en défense très ponctuellement. Il s'agit de « sauver la face » (Goffman, 1974) de défenseur vis-à-vis de leurs partenaires.

Séance n°2 : 16/03/2012
3ème questionnement : Maël 11.2 ans, joueur jaune
Durée : 10mn45
SLB : donc, là en défense, finalement, qu'est-ce que tu…qu'est-ce qui te décides de partir sur l'arrière, là ? On le voit bien là, tu pars sur l'arrière.
Maël : pas énormément, en fait. Ben, je recule pour pas rester toujours en attaque parce que si y a un problème et que…comme on voit sur un moment avec Justine.
SLB : ouais.
Arrêt.
Maël : le ballon il lui échappe des mains, il part complètement à Gabriel qui était juste devant euh…Vu qu'on était en attaque, y avait plus personne, faudrait peut-être qu'il en reste un en défense pour aider.
SLB : je comprends. Alors comment tu fais ça pour voir quand est-ce qu'il faut essayer de rester en défense ou pas ?
Maël : euh…ben
SLB : comme t'arrives à savoir ça ?
Silence. Arrêt.
Maël : c'est un peu au pif en fait.
SLB : c'est-à-dire ?
Maël : c'est-à-dire que (silence) *si la balle est plutôt dans leur camp, je monte si elle est plutôt dans mon camp, je monte pas, je recule euh…je reste un petit peu près de la balle.*
SLB : d'accord.
Maël : j'aime pas les défenses, donc euh… je descends pas trop en défense en fait, je reste…

Séance n°6 : 26/03/2012
12ème questionnement Achille : 10.9 ans, joueur rouge
SLB : alors maintenant, on va aller sur …Alors je vais le remettre au départ. Donc, là, situation de jeu. Donc vous êtes opposés aux jaunes.
Qu'est-ce que tu regardes quand tu es en train de jouer, là ?
Arrêt.
Achille : euh, ben, je regarde euh, comment on est, enfin comment mes coéquipiers se débrouillent un peu en défense parce que moi comme au foot, j'ai plutôt l'intention, enfin on me dit de rester plutôt vers le centre du terrain. Et, ben, là, je fais un peu pareil, je regarde, ben, comment… si ils marquent des buts, s'ils arrivent à intercepter le ballon.

Ensuite certains élèves questionnés nous expliquent en détails les différentes variables qu'ils prennent en compte pour décider de leur conduite défensive : les adversaires par rapport

au but à défendre et le potentiel de danger qu'ils représentent. L'observation joue un rôle important pour déceler les indices dans les actions offensives des adversaires. Ainsi les élèves se disent être attentifs au regard du porteur de balle afin d'anticiper celui qui va être destinataire de la passe et tenter d'intercepter. Lors de la sixième séance, Victor (10.3 ans, joueur rouge) explique comment il anticipe les interceptions en regardant le porteur de balle et les non-porteurs de balle de l'équipe jaune. Il conclut que les joueurs jaunes ne sont pas suffisamment attentifs les uns aux autres pour se faire des passes : Victor évoque cette communication visuelle entre le porteur de balle et les autres attaquants qui va leur permettre de savoir avant que la passe ne soit faite qui va la recevoir. Alban (10.3 ans), attaquant dans la situation, explique le comportement des défenseurs par cette observation de Maël, le porteur de balle de son équipe. Pour être plus précis, Maël ajoute au regard des gestèmes (Parlebas, 1999) qui rendent l'intention de passe très lisible. Certains élèves ont conscience d'indices visuels prélevés sur les adversaires et qui leur permettent de tenter des interceptions. Laurianne évoque ces informations multiples liées aux déplacements des adversaires et ce qui émerge comme élément signifiant et important qui lui permet de se dire « Peut-être que c'est à lui qu'il va passer la balle. » Elle a conscience de cette analyse mais il semble difficile d'en comprendre le processus, seul le résultat lui apparaît.

Séance n°1 : 15/03/2012
2ème questionnement : Miléna 11.1 ans, joueur rouge
Miléna : j'essaie de regarder mon adversaire, celui que je prends.
SLB : alors, celui que tu prenais, c'était qui ?
Miléna : c'était Aloïs.
SLB : ah ! C'était Aloïs que tu prenais. D'accord, je voyais bien que tu le regardais du coin de l'œil, là. Et pourquoi lui, comme ça ?
Miléna : ben, comme ça parce qu'il…il avait…il avait pas de défenseur devant lui.
SLB : d'accord.
Miléna : en fait, je change à chaque fois parce que si y a un …y a un adversaire qui est bien placé et qui a personne, ben, on peut lui faire une passe et aller marquer et que par exemple je, je…y…j'le prends, ben, comme ça y…
Arrêt.
SLB : c'est quoi un adversaire bien placé ?
Miléna : un adversaire qui est bien placé pour moi, c'est un adversaire qui, par exemple, ben, des fois il est un peu avantagé au but.
SLB : c'est-à-dire.
Miléna : qu'il est un peu plus près du but.
SLB : d'accord.
Miléna : des fois, c'est le contraire. Et, ben, des autres, des autres joueurs de son équipe qui soient pas trop éloignés pour pas revenir, attendre, voilà.
SLB : d'accord.

Séance n°3 : 19/03/2012
6ème questionnement : Adèle 10.4ans, joueur rouge
SLB : qu'est-ce que tu regardes dans la situation où on est, là ?
Adèle : ben, je regarde qui a le ballon et à qui, en regardant, euh, à quelle, quelle personne elle regarde parce que souvent quand on regarde la personne, on lui donne la balle.
SLB : ouais.
Adèle : du coup, ben, par exemple, euh…tout à l'heure Aloïs y, c'était lui qui faisait la touche.
SLB : hum.
Adèle : il allait la donner à Henri et du coup, ben, j'avais vu qu'il la passait à Henri sauf que le temps que je cours vers Henri, il l'avait déjà.

Séance n°4 : 22/03/2012
7ème questionnement : Alban 10.3ans, joueur vert
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : y a un signe, là. Qu'est-ce qui… de Maël ?
Alban : c'est pour me dire qu'il va me faire la passe sauf que du coup, sauf qu'il y a tout le monde qui vient sur moi, après il (Maël) *regarde Nessyana, du coup tout le monde va sur Nessyana, du coup, je lui dis de me faire la passe.*
SLB : c'est pas facile, ça, finalement.
Alban : dès que il commence à regarder quelqu'un pour savoir à peu près à qui il va la faire, ils vont regarder vers qui tu regardes.
SLB : ah ! Bon. Je comprends.
Alban : sinon, ça peut être un piège de regarder une personne et de pas lui faire la passe.
SLB : c'est aussi effectivement. Ouais, t'as raison.

Séance n°5 : 23/03/2012
9ème questionnement : Pauline 11 ans, joueur vert
SLB : comment faut faire pour défendre sinon ?
Pauline : ben, euh…, faut se mettre devant celui qui a personne.
SLB : c'est-à-dire, celui qui a personne ?
Pauline : et, ben, par exemple, y a trois personnes, là (Pauline utilise ses doigts pour décrire ces explications orales.) *Cette personne-là, elle est toute seule. Et, ben, faut essayer de se mettre devant elle comme ça, les deux autres personnes, elles ont déjà quelqu'un. Du coup elle peut plus tirer, elle est obligée de…*

Séance n°6 : 26/03/2012
11me questionnement : Laurianne 10.9 ans, joueur rouge
SLB : dans la situation de défense, qu'est-ce que tu… ?
Laurianne : je me mets plus près de mon but.
SLB : tu te mets plus près de ton but, ouais.
Laurianne : et je défends….
SLB : comment on défend après…Quand on se met plus près de son but et après ?
Laurianne : ben, après on va vers où y a le ballon et on intercepte.
SLB : là, tu te décides, là. T'as vu quelqu'un qui était loin devant ?
Laurianne : j'ai vu en fait quelqu'un qu'a fait la passe et j'ai intercepté.
SLB : comment on fait pour intercepter ?
Laurianne : ben, on regarde si on peut et on court vite pour rattraper et après on essaie de voir ce qu'il faudrait faire.
Silence.
SLB : comment on peut savoir à qui l'autre va le passer avant, (silence), *l'adversaire ?*

Laurianne : ben, parce qu'il le regarde et puis il le…
SLB : ah, ouais ! D'accord.
Laurianne : il court partout et puis des fois, y a l'autre qui demande la balle aussi ?
SLB : d'accord, ils se regardent et tu te dis « tiens, il va lui passer la balle » ah, je comprends.
Laurianne : puis je le vois en position de tir et je me dis…
Silence.
SLB : on voit bien, là, tu lèves toujours les bras.
Laurianne : c'est pour pas qu'il tire.
SLB : pour pas qu'il tire par-dessus.
Laurianne : je profite de ma taille pour euh…

Les commentaires de tous les élèves mettent en évidence une conception collective de la défense. Cela peut se résumer à protéger son but et/ou à se répartir les adversaires pour que tous « soient pris » avec une priorité aux élèves les plus proches du but. Les observations des matchs montrent des élèves actifs en défense, ayant la volonté de revenir protéger leur moitié de terrain. Aucun élève ne se contente d'attendre dans le camp adverse, même Achille, Maël et quelques autres. Les élèves ont des interprétations des conduites défensives diverses. Cette différence est liée aux apprentissages plus ou moins avancés des joueurs mais aussi aux priorités que se fixent certains élèves dans le jeu. Toutefois, l'appartenance à l'équipe reste importante, sorte d'engagement moral vis-à-vis des partenaires. On perçoit une sorte de tiraillement entre la nécessité du collectif et l'ambition personnelle pour certains élèves, même si la première semble incontournable.

13.2.2.4. Synthèse de la fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs

L'organisation spatiale et sociale en ligne et colonne a eu un effet d'affordance (Gibson, 1986 ; Durand, 2002) sur le script de cette partie de séance. Très rapidement, les élèves vont respecter cet ordre se traduisant par une trop faible distance entre les joueurs. Alors que l'objet d'enseignement se focalise sur le « passe et va-t-en » pour le porteur de balle et le démarquage pour le non-porteur de balle, l'habileté sensori-motrice de coopération, la passe, est réalisée dans un espace réduit qui invite à « rester serrés ou groupés ». Pendant ces situations, les élèves centrent leur regard sur leur partenaire et le ballon. On ne constate pas d'effets de l'expérience vicariante des élèves pour respecter les procédures proposées par l'enseignante, armé du bras, jambe devant opposée au bras lanceur. D'ailleurs dans les commentaires des élèves, aucun n'évoque l'observation de leurs pairs réalisant les tâches.

Les situations d'attaque/défense et de matchs mettent en évidence que l'observation des élèves est totalement absorbée par la sémiotricité (Parlebas, 1999), la compréhension de celui-ci pour décider des choix tactiques. Quel que soit le rôle sociomoteur, porteur de balle, non-porteur de balle ou défenseur, les élèves intègrent la complexité de l'incertitude événementielle du jeu. D'ailleurs les commentaires ne se limitent pas à la seule description du cours des actions de jeu « *Hic et nunc* » mais font référence à des situations similaires et aux choix réalisés dans de telles circonstances. Les élèves formulent le plus souvent des représentations iconiques formalisées parfois par des schémas sur la table de configurations de jeu, mais ils peuvent compléter avec des alternatives qu'ils posent comme des variables influençant leur décision tactique. Concernant des stratégies collectives planifiées, quelques élèves en évoquent uniquement dans les situations d'attaque/défense. Mais la description des joueurs et leurs commentaires montrent que l'on est davantage dans le plan défini par Suchman (1990) que dans la vision planifiée de la psychologie cognitive. De façon pragmatique, les élèves adaptent leur plan initial aux contingences du jeu. C'est la réactivité dans la planification (Laville, 2000). Il semble qu'elle soit guidée par l'observation des configurations de jeu et que le plan soit une sorte de guide à usage individuel ou collectif.

L'émergence progressive au cours de la séquence d'analyse des élèves ne tient pas uniquement aux apprentissages moteurs mais aussi au dispositif social mis en place par l'enseignante. L'observation des élèves est absorbée par la lecture du jeu pour agir avec ses partenaires et contre les adversaires. La référence à certaines configurations de jeu montre qu'un « savoir partagé » (Bruner, 2008) se construit au fil de la séquence par cette intersubjectivité qu'exprime les élèves dans leurs commentaires. Il existe une micro-culture (Mottier Lopez, 2007, 2012) qui se propage par les observations des élèves en situation de jeu. Elle s'appuie sur des représentations à dominante iconique ou à dominante symbolique en fonction des élèves. Les commentaires mettent en évidence la dominante des unes ou des autres. Certains élèves sont engagés dans un processus d'affinement des bords (Sallaberry, 2005) des représentations iconiques alors que d'autres disposent déjà de représentations symboliques qui constituent des cadres d'analyses et facilitent les catégorisations des expériences nouvelles dans les situations de jeu. Cela explique, nous semble-t-il, les différences de certains commentaires dans des situations de jeu similaires. Toutefois, les commentaires des élèves mettent en évidence que leurs analyses s'appuient toujours sur les configurations de jeu qui sont des représentations iconiques (Bruner, 2008).

Cette hétérogénéité des joueurs entraîne une certaine subjectivité des élèves. Elle est renforcée par un arrière-plan, qui n'est que peu évoqué dans les questionnements, qui

concerne « ([…] la manipulation du ballon dans laquelle nous pouvons distinguer la capture, le transport et la transmission.) » (Gréhaigne, Guillon & Roche, 1993, p. 31). La capacité des élèves à manipuler la balle est très hétérogène. Cet aspect reste dans l'ombre. Pourtant l'observation des autres élèves pendant le jeu met à jour des différences importantes d'acquis des habiletés sensori-motrices. Cette visibilité est trop prégnante pour qu'elle ne soit pas identifiée par les élèves eux-mêmes.

13.2.3. La fonction relationnelle et de communication

Dès la première séance, l'enseignante met en place une organisation afin que les matchs des élèves soient observés par leurs camarades. Pour rappel, deux équipes s'affrontent, une troisième observe et arbitre, la quatrième est en autonomie. C'est dans ce contexte de match que des rôles sociaux sont instaurés par l'enseignante : les coachs et leur superviseur, les arbitres et leur superviseur.

13.2.3.1. Les rôles sociaux fonctionnels (Dersoir, 1996) : les coachs et les superviseurs.

Deux élèves sont désignés pour observer une équipe. L'un est dénommé « coach », l'autre le superviseur de coach pour éviter les confusions avec un dispositif similaire pour les arbitres. Cela se déroule de façon toujours identique. A l'issue d'un match, les deux équipes sont regroupées au milieu du terrain et l'enseignante donne la parole au coach puis au superviseur de coach pour qu'il exprime ses accords et ses désaccords avec son camarade. Ensuite les joueurs de l'équipe donnent leur avis sur ce qui vient d'être dit par les deux observateurs. L'enseignante distribue la parole aux différents joueurs. Le débat est parfois contradictoire. L'observation n'est pas instrumentée avec une grille mais la demande de l'enseignante se résume à cette formule qu'elle rappelle fréquemment lors des débats : « On a dit qu'on donnait des conseils. ». Maël (11.2 ans, joueur jaune) est coach des rouges lors de la première séance. Le court dialogue retranscrit entre lui et l'enseignante traduit ce « donné » clairement défini. Maël commence par cette phrase : « ben dans l'ensemble, c'était bien mais… ». L'enseignante interrompt immédiatement : « Non, c'est pas ça que je veux, j'veux des conseils. » Maël explique la nécessité de ne pas être trop loin du porteur de balle. Mathilde (11.2 ans, joueur jaune), le superviseur confirme l'analyse de Maël. L'enseignante donne la parole aux rouges en leur demandant s'ils sont d'accord avec les conseils donnés.

Achille (10.9 ans) et Miléna (11.1 ans) relativisent le conseil en disant qu'il faut aussi que les partenaires soient éloignés pour éviter de rester groupés autour du ballon. Miléna complète l'analyse en précisant la difficulté de faire une passe précise.

Lors de la cinquième séance, Nessyana (10.6 ans), coach de l'équipe rouge entame ainsi son analyse : « Ben, j'trouve que dans l'ensemble, c'était bien…». L'enseignante intervient et lui coupe la parole : « Non, c'est pas ça que je te demande. Tu leur donnes des conseils. » Nessyana se ravise : « Faire moins de dribble. »

La consigne liée à l'objectif du rôle de coach et de superviseur reste la même durant toute la séquence. Ce *leit-motiv* de l'enseignante a été compris par Miléna (11.1 ans) dès la première séance. Elle est coach de l'équipe jaune qui joue contre les verts. Les commentaires montrent qu'elle a parfaitement compris la consigne de l'enseignante.

Séance n°1 : 15/03/2012
2ème questionnement : Miléna 11.1 ans
SLB : donc là, c'est sur la deuxième séquence. Tu es observatrice. Quel était ton rôle déjà ?
Miléna : moi, j'étais pas observatrice, c'était mon camarade à côté. Moi, j'étais coach.
SLB : ah ! Oui.
Miléna : alors, mon rôle, c'était, ben, d'être attentive à mon équipe et aussi à l'autre. Et pour leur dire des conseils pour qu'ils améliorent leur jeu.

La finalité de l'intention de l'observation à réaliser par les coachs et les superviseurs est clairement définie et comprise par les élèves puisque, ceux qui commencent par un commentaire vague, sont à même dans un second temps de proposer des analyses de la séquence de jeu. Dans la proposition initiale de l'enseignante, on retient que les conseils sont à destination du collectif de l'équipe et qu'il demande une synthèse des élèves pour extraire ce qui est récurrent dans le jeu de leurs camarades. Quant au superviseur, c'est finalement un deuxième coach qui complète les analyses du premier.

On constate que l'activité de coach et de superviseur des élèves va préciser ce rôle social institué par l'enseignante. C'est cette « marge de liberté » (De Péretti, 2000 ; Coenen-Huther, 2005), cette « praticabilité » (Coulon, 1993) du rôle dont se saisissent les élèves. La construction est collective au fil des séances puisque les commentaires des coachs et des superviseurs sont publics.

Lors de la deuxième séance, L'équipe jaune a joué un match contre l'équipe rouge. Hélène (10.11 ans, joueur vert) est coach de l'équipe jaune : « Quand vous avez la balle, ils restent comme ça. Vous savez pas quoi faire. » Hélène mime un joueur qui reste sur place balle en main et qui cherche du regard un partenaire. L'enseignante acquiesce : « Alors, là, tu

es tout à fait dans le cœur du problème des jaunes. Vous avez la balle. Est-ce que vous passez plus de temps dans votre camp ou dans le camp des autres ? (silence). Qu'est-ce que j'ai dit à la fin : passe ta balle et va-t-en. » Le« va-t-en » est repris collectivement par les élèves. L'enseignante : « Va-t-en où ? Vers le but. ». Dans cette même séance, Louise (10.5 ans, joueur bleu) coach des jaunes formule un conseil : « Défendre plus le ballon.». Mais l'enseignante demande des précisions à Louise : « Qu'est-ce qu'on défend ? C'est le ballon qu'on défend ?». Louise éprouve des difficultés à trouver les mots. L'enseignante pose la question à l'équipe jaune mais c'est elle qui est obligée de formaliser : « C'est la zone qu'on défend. ». A la troisième séance, Matthias (11.1 ans, joueur jaune) coach de l'équipe bleue donne ce conseil : « Rapprochez-vous du but. » L'enseignant demande à Matthias de se justifier. Il répond : « Parce qu'autrement, ils vont rater. ». L'enseignante demande à Mathilde (11.2 ans) superviseur si elle est en accord avec les analyses du coach. Mathilde acquiesce. L'enseignante confirme et illustre le conseil en faisant référence à un moment précis du match lorsqu'Henri (10.10 ans) joueur bleu tire de très loin. Concernant les comportements défensifs, Matthias et Mathilde ont des conseils à donner mais ils ont manifestement des difficultés à les formuler. L'enseignante questionne les bleus sur les analyses du coach et du superviseur. Les conseils recouvrent tous les secteurs du jeu, (i) la mobilité des attaquants revient fréquemment pour les équipes jaune et verte, (ii) un repli défensif pas assez régulier et/ou collectif, (iii) des dribbles trop fréquents.

L'enseignante utilise ces éléments d'analyses des coachs et des superviseurs pour en extraire des règles d'actions (Gréhaigne, 2003). Elle les formalise à la quatrième séance sur une affiche. Nous reproduisons l'ordre et la présentation de l'écrit sur la feuille :

« Se démarquer
Passer la balle et partir vers l'avant (passe la balle et va-t-en.)
Faire de bonnes passes
Etre prêt (e) à recevoir la balle
Défendre sa zone ».

Les rôles sociaux de coach et de superviseur contribuent par la verbalisation à la prise de conscience (Piaget, 1974a ; Gréhaigne, 2003) des comportements collectifs d'une équipe. On constate que le conseil, comme finalité pratique imposée par l'enseignante, oriente les élèves vers les aspects négatifs du jeu d'une équipe.

Mais les coachs et les superviseurs éprouvent des difficultés à ne rester que sur des analyses générales et les justifient en donnant des exemples de situations observées pendant le

match. Ainsi lors de la première séance, Maël (11.2 ans, joueur jaune) coach des rouges désigne certains des joueurs et décrit l'action en les nommant. A la deuxième séance, Sarah (10.9 ans, joueur bleu) coach des verts identifie trois camarades filles. Tanguy (10.3 ans, joueur bleu) superviseur évoque le démarquage et s'exprime en disant que les filles ne sont « pas assez vives ». Les prénoms sont cités. A travers cette expression, c'est leur conduite motrice comme non-porteur de balle qui est identifiée. Effectivement ces trois joueurs verts se déplacent peu sur le terrain et après une passe, elles ont tendance à rester sur place. Pour Henri et ces tirs de « trop loin », c'est l'enseignante qui l'identifie « Henri et ces tirs du milieu du terrain ». Les commentaires d'Henri après la séance montrent l'importance que cet événement a eu pour lui. Lors de la cinquième séance, Nessyana (10.6 ans, joueur vert) coach donne comme conseil à l'équipe rouge de moins dribbler. L'enseignante demande « Qui dribble ? » et elle sollicite l'élève pour décrire la ou les actions. Juste après, Laëtitia (11.1 ans, joueur) coach de l'équipe bleue décrit une phase de jeu où Alban (10.3 ans) fait une passe à Aloïs, alors que Sarah (10.9 ans) est démarquée. Alban est interrogé par l'enseignante, il explique qu'il n'avait pas vu sa partenaire.

Peu à peu, les analyses des coachs et des superviseurs prouvent que les élèves ont endossé ces rôles sociaux. Lors de la cinquième séance, l'enseignante demande à Maël (11.2 ans, joueur jaune) coach des verts de formuler trois conseils. L'élève répond immédiatement : « Dispersez-vous plus ! » L'enseignante lui rappelle que le mot « disperser » est inapproprié. Il corrige : « Démarquez-vous plus ! » il réfléchit un instant : « Défendez plus. » et il complète avec la précision des passes. Tristan (10 ans, joueur jaune), le superviseur est d'accord et complète avec le conseil plus collectif de ne pas rester groupé. Solliciter par l'enseignante, il nomme Nessyana (10.6 ans) et Inès (10.4 ans) deux joueurs verts qui étaient dans le même espace de jeu, près l'une de l'autre. Il montre avec la main la zone en question. Cet exemple met en évidence la capacité de synthèse acquise par les coachs et les superviseurs à partir de moments de jeu extraits et mémorisés. Enfin, la maîtrise d'un certain vocabulaire qui devient un implicite des conseils proposés par les élèves.

Les analyses des coachs et des superviseurs se situent entre la formulation de ce qui va devenir des règles d'actions formalisées par l'enseignante, et des exemples qui illustrent leur propos. Il nous semble que le cadre imposé du « conseil » oblige les élèves à proposer en premier des points généraux pour ensuite présenter des situations précises. L'expérience vicariante (Bandura, 2003) des élèves semble se représenter sous la forme de films des séquences de jeu que les élèves sont à même de « re-visionner » au moment de l'explication. Ces configurations de jeu présentées par les élèves sont dynamiques (Gréhaigne, 2003) et en

constante évolution. Pendant leur explication, certains coachs montrent par le regard et/ou les bras les zones du terrain où se sont déroulées les phases de jeu. L'expérience vicariante semble constituer la ressource de ces récits, narration de la séquence observée.

Le questionnement de l'enseignante vise à l'explicitation des analyses des élèves. Cela contribue, nous semble-t-il à l'émergence d'un vocabulaire partagé et à construire des représentations plus symboliques. Mais la frontière est parfois étroite et plusieurs fois, les élèves sont en difficulté pour mettre en mots des observations qu'ils ont réalisées.

Nous avons mis l'accent sur le produit des analyses que font les coachs et les superviseurs de leur observation des autres en situation de match. Maintenant nous allons évoquer le processus de cette observation autour des commentaires qu'en font quelques élèves.

Tout d'abord, le cadre de l'observation du coach et du superviseur n'a pas été défini avec précision. On assiste à une adaptation de la mise en œuvre par les élèves. Si certains exercent cette fonction en solitaire, d'autres dialoguent avec des camarades pendant ce moment. Ainsi lors de la première séance, Tanguy (10.3 ans, joueur bleu) converse avec Antoine (10.4 ans) coach, jaune ; Miléna (11.1 ans, joueur rouge) superviseur dialogue avec Achille (10.9 ans, joueur rouge) le coach. En dehors des encouragements formulés par Tanguy, ses commentaires montrent que son observation est celle d'un coach. Il identifie des situations et en déclinent des conseils à proposer à ses partenaires. Le contenu de la discussion entre Miléna et Achille est dans cette perspective d'analyses partagées. Miléna nous explique comment elle observe. Le ballon et la zone autour de celui-ci sont sa priorité. Les indices prélevés comme les interceptions des adversaires montrent « […] qu'ils ne s'appliquent pas sur les passes. ». L'échange avec Achille oblige Miléna à se justifier en administrant la preuve, montrer pour convaincre. Les différents conseils sont mémorisés par l'élève ; (i) « faut regarder le ballon », (ii) « […] plus précis sur les balles […] » (l'élève veut dire passe.), (iii) « oui, ils étaient pas assez répartis. », (iiii) « ne pas hésiter, par exemple, y savait pas à qui donner la balle et qu'ils faisaient plein de marcher. ». Elle démontre le piétinement sur place des joueurs jaunes lorsqu'ils recherchent un partenaire à qui passer la balle. Cela traduit que ces conduites motrices plus individuelles sont aussi mémorisées sous la forme de séquences qui peuvent être imitées. On constate que les analyses de Miléna mettent à jour que les représentations iconiques sont très présentes. C'est la première séance et Miléna manque parfois du vocabulaire spécifique mais les remarques et les commentaires mettent en évidence que visuellement, elle est à même de décrire des configurations de jeu et les conduites motrices des joueurs jaunes en contexte.

Séance n°1 : 15/03/2012
1er questionnement Tanguy : 10.4 ans, joueur bleu
SLB : donc tu te retrouves sur le côté, finalement, à regarder les autres. Donc la question, qu'est-ce que tu vas regarder quand tu es sur le côté ?
Tanguy : ben, plutôt, je les encourage. Je leur dis, c'est pas grave, continuez à défendre.
SLB : ouais.
Silence.
SLB : et, là, qu'est-ce que vous êtes en train de discuter ?
Arrêt.
Tanguy : là, en fait, euh, j'pensais à un conseil, c'est qu'on ose plus à dribbler parce qu'il y en a, ils prennent la balle, ils font que des passes et y n'osent pas dribbler. Je disais ça à celui qui était notre coach.
SLB : ouais. Comment il s'appelle ?
Tanguy : Antoine.
SLB : il était d'accord avec toi, Antoine.
Tanguy : il a dit, oui, je trouve, mais il y a d'autres points faibles, comme on pourrait dire…
SLB : d'accord. Et, sur ce que tu dis, il faut dribbler plus…
Tanguy : ne pas hésiter à dribbler si tu penses, ben, voilà, si on perd, ben, c'est pas grave.
SLB : ouais
Tanguy : et voilà.
SLB : d'accord. Est-ce que tu sais des situations où c'est plus opportun, plus utile de dribbler que d'autres ?
Tanguy : des fois, je voyais qu'y…qu'ils étaient tout seul, ils cherchaient à faire la passe, donc ils revenaient en défense.
SLB : quand tu dis, ils étaient tout seul, qu'est-ce tu entends par là ?
Tanguy : ben, par exemple, il y avait quelqu'un dans mon équipe qui s'appelait Louise.
SLB : ouais.
Tanguy : ben, elle était pas très loin de la touche sauf qu'elle avait personne devant elle. Et elle attend pour euh…pour euh…pour voir si y a quelqu'un pour faire la passe. Alors moi, je pensais qu'elle pouvait dribbler et c'est arrivé pour moi aussi, je pense.
SLB : ouais.
Tanguy : c'est pour ça que je le fais remarquer à celui qui est notre coach.
SLB : d'accord, je comprends.

Séance n°1 : 15/03/2012
2ème questionnement : Miléna 11.1 ans
Miléna est coach de l'équipe jaune qui joue contre les verts. Il y a de nombreuses pertes de balles suite à des mauvaises passes ou à des maladresses pour réceptionner une passe. Le jeu est arrêté fréquemment. Miléna est attentive. Elle discute avec Achille qui est son superviseur.
SLB : quand tu es en train de regarder comme ça, qu'est-ce que tu te regardes dans le jeu ?
Miléna : ben, euh, comment le ballon circule.
SLB : ouais.
Miléna : euh…si le gardien, si il est, non, le gardien, je le regarde pas trop. Ben, quand, en fait je regarde plus les personnes…les personnes qui sont autour du ballon.
SLB : d'accord.
Miléna : parce que, en fait, ceux qui sont après plus éloignés, ben, en attendant, y font rien donc, c'est pas très intéressant.
SLB : d'accord. Tu regardes plutôt, finalement, les jaunes et évidemment pour une partie les rouges, mais t'étais vraiment sur les jaunes dans la zone autour du ballon. D'accord.

Et qu'est-ce que tu regardes en particulier par rapport à ça?
Miléna : ben, surtout le ballon et puis, ben, quand par exemple on fait une passe, quand y a un adversaire qui fait une passe et qui après. Quand y a un adversaire qui me fait une passe, et que l'autre adversaire, il la récupère.
SLB : hum.
Miléna : ben, si par exemple, euh et ben, l'équipe, (silence), *attends, j'ai mal formulé ça.*
SLB : vas-y, reprends.
Miléna : alors, si mon équipe que je coache, et, ben, elle fait une passe et qu'elle est interceptée par les, par les adversaires, ça veut dire qu'ils s'appliquent pas sur leurs passes.
SLB : d'accord.
Miléna : en fait je regarde comment le ballon circule.
SLB : d'accord. Et, là à un moment, tu es en train de discuter avec Olivier, c'est ça ?
Miléna : non, Achille.
SLB : Achille, pardon. Et, alors, vous êtes en train d'échanger ?
Miléna : on est en train, on est en train de se dire nos idées. Ben, on échange, ben on est en train de discuter sur le jeu.
SLB : d'accord. Vous êtes assez d'accord dans l'ensemble ?
Miléna : oui.
Silence.
SLB : et c'est important de pouvoir échanger pendant qu'on est coach avec quelqu'un d'autre en même temps ?
Miléna : et, ben, oui. Ça permet si on est d'accord ou si on n'est pas d'accord.
SLB : d'accord.
SLB ; bon, là, c'est facile quand on est d'accord mais quand on n'est pas d'accord ?
Miléna : ben, quand on n'est pas d'accord, j'essaie de lui montrer ce que j'ai vu.
SLB : hum.
Miléna : et puis, voilà.
SLB : d'accord, je comprends.
Silence.
SLB : voilà, vous êtes encore en train de discuter avec, avec Achille. Et finalement, est-ce que tu te rappelles ce que tu dis à la fin quand la maîtresse vous a demandé de faire un peu le point, là. Et donc, qu'est-ce que tu as dit, quel bilan tu as fait sur les autres ?
Miléna : je leur ai dit que j'avais plusieurs conseils, être plus attentifs au ballon,
SLB : d'accord.
Miléna : faire plus…
SLB : c'est-à-dire être plus attentif au ballon, pourquoi tu as dit ça ?
Miléna : parce qu'en fait, les balles, par exemple, y en a qui hésitaient, ils savaient pas à qui faire la passe.
SLB : d'accord.
Miléna : ben, ça, c'est un autre point. Mais en fait si on fait une passe à un coéquipier à lui, là, ou elle et ben, si y regarde pas trop le ballon. On sait pas à qui…Ah ! C'est à moi le ballon et en fait souvent ils se faisaient intercepter.
SLB : quand tu disais attentif, tu disais…
Miléna : faut regarder le ballon.
SLB : les partenaires ne regardaient pas suffisamment le porteur de ballon.
Miléna : oui.
SLB : je comprends, ensuite.
Miléna : aussi j'avais dit qu'il fallait être plus précis sur les balles parce qu'il y avait beaucoup d'imperfections.
SLB : donc tu veux dire sur les passes, précis sur les balles, précis sur les passes.

Miléna : oui. Et aussi qu'il fallait (silence), *ne pas hésiter, par exemple, y savait pas à qui donner la balle et qu'ils faisaient plein de marcher. On les a pas compté mais bon ils faisaient comme ça* (Miléna se tourne sur sa chaise pour imiter le joueur qui cherche un partenaire et bouge les pieds pour simuler un marcher.)
SLB : tu veux dire qu'il y avait trop d'hésitation.
Miléna : oui, ils étaient pas assez répartis.
SLB : pas assez répartis, donc ça fait quatre choses différentes, finalement.
Miléna : oui.
SLB : d'accord.

Le dispositif des coachs et des superviseurs mis en place par l'enseignante oblige les élèves à analyser les séquences de jeu pour « donner des conseils » aux équipes. L'intention de conseil en direction du collectif est souvent illustrée par les élèves avec des descriptions de phases de jeu, représentations iconiques, film « re-visionné » après l'observation. Ce sont des événements ponctuels qui viennent étayer certains constats plus généraux. Ces conseils vont devenir des règles d'actions et constitués à terme « des auto-consignes pour les élèves » (Gréhaigne, 2003, p. 84). Le cadre des coachs et des superviseurs ont permis des interprétations des mises en œuvre. Les échanges entre le coach et le superviseur pendant la séquence de jeu observée révèlent l'intérêt de ceux-ci. Ce dialogue peut enrichir les analyses des élèves et les préparer à expliquer en public leur conseil. On rappelle que la procédure de l'enseignante inclut des temps de débat contradictoire entre les équipes, leurs coachs et leurs superviseurs. L'activité déployée par les élèves dans l'exercice de ces rôles sociaux montre l'importance de l'observation et les modalités de stockage des séquences de jeu. L'accompagnement de l'enseignante participe à la construction d'un langage commun pour échanger sur un savoir à partager (Bruner, 2008) pour constituer un référentiel commun (Wenger, 2008). Ces rôles sociaux sont centraux dans le processus de négociation et d'équivalence (Gearing, 1984) entre les élèves. Nous reviendrons sur ce point dans notre synthèse pour pointer la richesse de la complémentarité entre la fonction instrumentale et d'acquisition concernant les habiletés perceptives et décisionnelles et ces rôles sociaux de coach et superviseur.

13.2.3.2. Les rôles sociaux participatifs (Dersoir, 1996) : les arbitres

Tous les élèves de la classe vont exercer ce rôle social plusieurs fois durant la séquence. Le dispositif va évoluer. Dans un premier temps, l'enseignante va arbitrer avec les deux élèves désignés chacun responsable d'une moitié de terrain. Le superviseur est le même pour les deux arbitres. Pour la deuxième partie de la séquence, les élèves vont être de plus en

plus autonomes. L'enseignante intervient ponctuellement lorsque qu'un événement pendant le jeu pose une difficulté de jugement pour les arbitres.

Dès la première séance, le dispositif est mis en place. Tristan (10 ans, joueur jaune) superviseur des arbitres pointe les difficultés rencontrées par ses deux camarades. Justine (10.10 ans) n'est pas assez « exigeante » avec les fautes des joueurs. L'enseignante répond à la place de Justine en expliquant qu'elle ne connaît pas encore les règles. C'est cette connaissance acquise avant qui permet à Tom (10.9 ans) de signaler les fautes plus aisément. Le conseil formulé pour Justine va être de « bien observer » le jeu.

Lors des premières séances, la difficulté majeure des arbitres est d'apprendre les règles tout en essayant de les faire respecter aux joueurs pendant le match. Cela se traduit pour certains d'entre eux par une certaine inquiétude. Laëtitia (11.1 ans, joueur vert) arbitre un match, équipe rouge contre équipe jaune. Elle est associée à Inès (10.4 ans) et le superviseur est une stagiaire - enseignante qui passe une semaine dans la classe. Laëtitia est plutôt statique dans la première phase de jeu et elle exprime son incertitude. Puis un événement va lui permettre de prendre confiance en elle. La zone du joueur rouge, confirmée par l'enseignante, va permettre à l'élève d'endosser le rôle d'arbitre. Elle se déplace davantage en suivant le ballon qu'elle ne quitte pas des yeux. Les commentaires de Laëtitia montrent que ses décisions validées par l'enseignante, lui permettent de prendre davantage d'assurance. Lors de son bilan, le superviseur va confirmer les bonnes analyses de Laëtitia.

Séance n°2 : 16/03/2012
4ème questionnement : Laëtitia 11.1 ans, joueur vert
6ème séquence : 1mn57''
Laëtitia est arbitre se partageant le terrain avec une camarade. L'enseignante supervise l'arbitrage des deux élèves. Les rouges sont opposés aux jaunes. Cette première séquence est au début du temps de jeu. Laëtitia est statique et ne bouge quasiment pas de la place où elle est sur le bord du terrain. Elle se penche parfois comme pour voir ce que se passe sur le terrain. Elle suit des yeux les déplacements du ballon sur le terrain. Quelques fautes sont signalées par l'enseignante.
Laëtitia signale un joueur rouge qui a marché dans la zone. L'enseignante demande à Laëtitia pourquoi elle a sifflé. Elle confirme sa décision. Juste après, Laëtitia regarde le sifflet qu'elle a en main.
SLB : là, tu es arbitre. Qu'est-ce que tu regardes quand tu es arbitre ?
Laëtitia : euh…on commence à jouer au hand, alors je sais pas bien.
SLB : tu ne sais pas bien quoi ?
Laëtitia : pour les fautes…les voir.
Silence.
SLB : comment on fait pour arbitrer ?
Laëtitia : euh…je regarde le ballon…après, je regarde les joueurs…pour voir si ils font des fautes.

SLB : quoi, comme fautes ?
Laëtitia : ben…je sais pas bien encore.
SLB : et, là, qu'est-ce que se passe ?
Laëtitia : j'ai sifflé.
SLB : et alors ?
Laëtitia : Miléna (joueur rouge) a marché dans la zone.
SLB : et donc ?
Laëtitia : elle a pas le droit.
SLB : et ?
Laëtitia : la maîtresse a dit que j'avais raison.
SLB : ah ! D'accord.

Mais tous les élèves ne sont pas dans cette inquiétude. Durant la même séance Henri (10.10 ans) arbitre un match de l'équipe verte contre l'équipe jaune. Cette fois il est seul avec l'enseignante. Il pointe en premier les nombreux marcher des deux équipes puis il soulève la règle de la touche au hand-ball qu'il ne connaît pas. L'enseignante rappelle ce point de règlement. Le superviseur souligne qu'Henri ne parle pas assez fort. L'enseignante s'adresse à Henri et à la classe : « Et, oui, c'est le patron, l'arbitre. Parfois il a tort l'arbitre. N'empêche que c'est le patron et que les joueurs écoutent le patron. Quand le patron siffle, que font les joueurs ? Ils s'arrêtent et écoutent la remarque que fait l'arbitre. »

Le co-arbitrage mis en place par l'enseignante va permettre aux élèves d'arbitrer dès les premières séances. Elle instaure l'autorité du « patron » mais aussi simultanément sa faillibilité comme faisant partie du jeu. Des connaissances acquises avant la séquence de hand-ball sur les règles facilitent l'activité de certains élèves. Cette hétérogénéité est prise en compte dans les bilans de fin de match.

Si le bilan des coachs et des superviseurs répond à un rituel immuable (Marchive, 2007), celui qui est réalisé avec les arbitres reste plus flou. Parfois ce sont les superviseurs qui sont interrogés les premiers, parfois ce sont les arbitres qui réalisent une auto-évaluation de leur activité. Malgré cette imprécision du format (Bruner, 1991), les analyses montrent que les élèves acquièrent les règles et identifient leur marge de progrès. Le moment d'échange décrit lors de la troisième séance illustre ce constat. Maël (11.2 ans) et Antoine (10.4 ans) sont arbitres et Mathilde (11.2 ans) est leur superviseur. Ils sont tous les trois membres de l'équipe jaune. A l'issue du match, l'enseignante donne la parole à Mathilde qui doit commenter l'arbitrage de ces deux camarades. Il semble que Maël n'ait pas sifflé lorsque des joueurs sont entrés dans la zone des six mètres. Il explique qu'il est difficile de voir parce que les lignes sont partiellement effacées. Antoine constate qu'il a oublié de siffler de nombreuses fautes. L'enseignante demande qu'elles peuvent être les raisons de « ne pas voir les fautes » dans un

premier temps à Mathilde puis à l'ensemble de la classe. Les réponses s'orientent autour de l'inattention, de la distraction d'Antoine. L'enseignante répond par la négative. Louise (10.5 ans) propose l'éloignement d'Antoine des actions de jeu. L'enseignante confirme cette hypothèse et rappelle à l'arbitre qu'il est resté dans un même espace quasiment tout le match, en dehors du terrain proche de la ligne de touche. Une discussion s'engage avec la classe sur les déplacements de l'arbitre durant un match. L'enseignante va utiliser la formule « l'arbitre doit être au cœur de l'action. » en précisant la nécessité de ne pas gêner les joueurs.

Il nous semble que l'arbitrage va accélérer l'apprentissage des règles. Les marcher, les pieds et les zones sont les fautes les plus identifiées pendant les matchs. Les commentaires de Pauline (11ans, joueur vert) à la cinquième séance et ceux de Laurianne (10.9 ans, joueur rouge) sont précis.

Séance n°5 : 23/03/2012
9ème questionnement : Pauline 11 ans, joueur vert
SLB : […] Qu'est-ce que tu regardes quand tu es arbitre ?
Pauline : eh, ben, je regarde où va la balle et les joueurs si ils font pas de faute.
SLB : c'est-à-dire, c'est quoi des fautes ?
Arrêt.
Pauline : et, ben, les zones, les pieds, les touches…
SLB : d'accord.

Séance n°6 : 26/03/2012
11me questionnement : Laurianne 10.9 ans, joueur rouge
SLB : alors là, tu vas être arbitre, la dernière séquence. Qu'est-ce qu'il faut regarder quand on est arbitre ?
Silence.
Laurianne : ben, faut regarder les joueurs comment ça joue et le ballon surtout. Là, où est le ballon.
SLB : ouais. Là, où est le ballon, ça, c'est important ?
Laurianne : ouais.
Silence (15 secondes).
Laurianne : les lignes.
SLB : les lignes, pour les sorties?
Laurianne : ouais.
SLB : savoir si la balle, elle est encore dans le jeu ou pas dans le jeu.
Silence.
SLB : tu fais signe à Achille, là ?
Silence.
Laurianne : euh, ouais, je crois.
Silence.
Laurianne : ah, oui ! Je lui dis que, il avait oublié de siffler au moins un pied. Il m'avait demandé un peu à qui était la balle. Je l'ai aidé.
SLB : d'accord.

Pauline et Laurianne nous expliquent pourquoi et comment elles se déplacent sur le terrain.

Séance n°5 : 23/03/2012
9ème questionnement : Pauline 11 ans, joueur vert
SLB : on te voit te déplacer. Ça sert à quoi de se déplacer ?
Pauline : eh, ben, ça sert à suivre la balle et à regarder si y a, euh, des fautes.
SLB : d'accord. Ce que tu essaies de faire finalement, c'est essayer de suivre aussi le déplacement de la balle sur le terrain ?
Pauline : oui. Comme ça, quand y a la balle, y a forcément les joueurs.

Séance n°6 : 26/03/2012
11me questionnement : Laurianne 10.9 ans, joueur rouge
SLB : on voit que tu déplaces. C'est important de se déplacer sur le bord quand on est arbitre?
Laurianne : ben, oui, sinon, on voit pas. Mais moi, je m'avançais pas trop mais Achille, il s'avançait.
Silence.
SLB : pour être au plus près, finalement, de ce qui se passe.
Laurianne : ben, là, j'avançais, là.

La mise en place des jets francs au niveau des neuf mètres va demander un temps plus long d'apprentissage et l'étayage de l'enseignante sur plusieurs séances pour faire comprendre le positionnement de chacun.

On assiste à l'instauration de la clause « *et caetera* » (Garfinkel, 2009). Peu à peu les élèves vont expliquer la raison des fautes. Si la justification est de l'initiative de l'enseignante lors des premières séances, les arbitres vont s'adresser de plus en plus aux joueurs. Parallèlement à cette évolution, l'enseignante abandonne le sifflet et se contente d'intervenir ponctuellement lorsqu'un des arbitres est en difficulté sur une décision.

Mais malgré ces progrès indéniables de tous les élèves de la classe pour arbitrer il reste des différences importantes entre eux. Pauline trouve l'activité difficile et éprouve une certaine appréhension à se tromper dans les décisions qu'elle prend. A l'opposé, Laurianne, joueuse de basket, comprend la demande de « tolérance ». Elle l'interprète en référence à des remarques faites par l'enseignante à Aloïs (10.9 ans) au match précédent qui siffle les marcher en appliquant les règles du basket. Elle évoque la nécessité d'adapter l'application des règles pour préserver le déroulement du jeu. La préoccupation de Laurianne n'est pas la prise de décision mais celle d'éviter d'arrêter le jeu sans cesse en sifflant des fautes. Cela ne signifie pas que Pauline fasse plus d'erreurs d'arbitrage que Laurianne mais que cette dernière a intégré l'éventualité de se tromper comme faisant partie de l'activité. Mais cette « tolérance »

n'est pas comprise de la même façon par Laurianne et Achille (10.9 ans) ; (i) pour la première, ce sont les marcher et les reprises de dribble, (ii) pour le second, les défenses individuelles.

Séance n°5 : 23/03/2012
9ème questionnement : Pauline 11 ans, joueur vert
SLB : tu trouves ça facile ou difficile d'arbitrer ?
Pauline : ben, c'est un peu dur quand même. Au début je pensais que c'était facile mais en fait, on est dedans et on connaît pas trop. Ben, c'est assez dur.
SLB : qu'est-ce qui est difficile, finalement ?
Pauline : c'est de savoir quand il faut siffler. Parce que, y a des fois, on sait pas trop quand il faut siffler et du coup, on siffle pas. On a peur de dire quelque chose qui est faux.
SLB : ah, oui ! C'est l'hésitation pour dire, là, y a faute, là, y a pas faute, d'accord

Séance n°6 : 26/03/2012
11me questionnement : Laurianne 10.9 ans, joueur rouge
SLB : la maîtresse a parlé de tolérance dans l'arbitrage. Comment tu comprends ça ?
Laurianne : ben, pour moi, c'est, ben parce que sur les marcher comme Aloïs, je fais du basket donc euh…quand j'avais arbitré la dernière fois, elle avait beaucoup, je lui avais sifflé un marcher. Y avait marcher mais y avait pas un grand marcher.
SLB : hum.
Laurianne : donc elle (l'enseignante) *a raison parce que y en a qui pas comme moi, font pas des marcher, font pas du basket et font pas très attention à ça.*
SLB : d'accord.
Laurianne : et puis comme on commence à, on commence y a pas très longtemps le hand. Des trucs et aussi, ben, je pense qu'il y a des…faut laisser siffler un peu parce que je pense que sinon, on jouerait pas. Parce qu'il y a reprise de dribble de temps en temps qu'il faut pas siffler, des marcher et donc.
SLB : donc, toi, sur les marcher, les reprises dribble, ça te semble important de laisser un petit peu, voilà. Pas tout siffler parce qu'autrement, y aurait plus de jeu, quoi. D'accord. Toi, tu comprends la tolérance que vous demande la maîtresse pour les arbitres, c'est ces deux points-là.
Laurianne : oui.

Séance n°6 : 26/03/2012
12ème questionnement Achille : 10.9 ans, joueur rouge
SLB : elle parle de tolérance. Comment tu la comprends, toi, cette tolérance qu'elle vous demande ?
Achille : ben, par exemple, là, y avait zone mais enfin, là, je vais être un peu tolérant avec les rouges et leur laisser l'avantage parce qu'ils ont retiré le ballon.
SLB : d'accord. Et sur quoi comme autre faute, faut être tolérant ?
Achille : ben, j'ai vu une faute d'un rouge en défense, de, je crois que c'était d'Alban. Il fait comme ça, là, (Achille mime Alban touchant un joueur jaune l'entourant avec les bras.) *en train de gêner et il touchait le joueur qui avait le ballon et euh…Ben, en fait, j'ai laissé pour voir s'il arrivait à se débrouiller, enfin…ben, à faire une passe et tout ça. Mais s'il avait pas réussi, j'aurais sifflé.*
SLB : d'accord. C'est-à-dire que la tolérance, c'est, toi, tu l'as comprise sur les contacts…
Achille : oui, je sifflais, je sifflais vraiment les gros contacts où ils pouvaient y avoir, ou ça pouvait être, où quelqu'un se tord la cheville.

SLB : et puis autrement, est-ce qu'il ya d'autres points où tu te dis « ben, moi, la tolérance, je la comprends aussi en sifflant pas trop ça. Qu'est-ce qu'il ya comme autre élément, il n'y en a pas d'autre ?
Achille : ben, la défense un peu agressive, je la laisse faire parce que je me dis que c'est un peu le rôle de la défense de, de récupérer le ballon en étant un peu agressive donc, euh…je l'observe.

Toutefois il semble qu'une certaine porosité existe entre les rôles sociaux de coach et d'arbitre. Dès la deuxième séance, Henri (10.10 ans) arbitre demande la parole pour livrer des éléments d'analyses sur le jeu. Puis c'est l'enseignante qui lors de la sixième séance demande à Laurianne et à Achille, les arbitres, de vérifier si le « je passe la balle et je m'en vais. » est respecté par les deux équipes. Les commentaires d'Achille (10.9 ans, joueur rouge) montrent qu'effectivement certains arbitres peuvent être entre un rôle de coach et d'arbitre. Achille et Laurianne, joueurs rouges sont remplacés par Aloïs (10.9 ans) et Alban (10.3 ans) les deux arbitres. Achille va être préoccupé par les conséquences des changements apportés à son équipe, les rouges.

Séance n°6 : 26/03/2012
12ème questionnement Achille : 10.9 ans, joueur rouge
SLB : dernière séquence que je vais te montrer, séquence où tu es arbitre.
Silence.
SLB : alors qu'est-ce que tu regardes quand tu es arbitre ?
Achille : ben, je regarde, comme là, c'était pas mon côté d'arbitre, c'était pas à moi d'arbitrer, ben, je regardais le jeu.
SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu regardes dans le jeu ? Tu regardes le jeu de quelle équipe, de tout, ou des jaunes, ou des bleus ?
Achille : ben, des rouges comme c'est mon équipe.
SLB : des rouges pardon.
Achille : comme c'est mon équipe, je voulais voir un peu si y arrivait à, à, à défendre mais…enfin avec des nouveaux joueurs, enfin avec Alban et Aloïs.
SLB : d'accord. T'es en train de regarder comment ils défendent ?
Achille : et puis si ça les pertur…perturbr…perturbait pas.
SLB : perturbait pas de changer. Je comprends. Parce qu'effectivement, vous êtes sortis avec Laurianne. Et par rapport à ça, qu'est-ce que tu en fais ça, toi le fait de regarder comment ça se passe ?
Silence.
SLB : ça va te servir à quoi ?
Achille : à voir comment je peux…Ben j'observe aussi un peu les joueurs qui sont rentrés à ma place. C'est Alban. J'observe un peu comment il joue pour voir si ça me convient et pour adapter un peu, ben, les techniques des autres joueurs pour avoir moins de problèmes.

Peu à peu les arbitres sont capables de faire respecter les règles sans l'aide de l'enseignante. Il reste la peur de se tromper pour certains d'entre eux alors que d'autres sont à même d'adapter l'arbitrage pour préserver le déroulement du jeu. Le format (Bruner, 1991)

d'analyses de l'arbitrage est moins précis que celui mis en place pour les coachs. Certains élèves se concentrent sur l'identification des fautes alors que d'autres exercent simultanément un rôle de coach. Une routine va s'instaurer : les arbitres expliquent aux joueurs la raison de leur coup de sifflet. Elle contribue à l'apprentissage des règles par les élèves.

On constate que lors des situations d'attaque/défense, les élèves se sont auto-arbitrés en respectant les règles. L'infra-jeu (Parlebas, 1999) est accepté et reconnu par les joueurs. D'ailleurs, nous n'avons noté aucune contestation lors des six séances de la séquence.

13.2.3.3. Les scripts des séances

On ne peut pas parler de scripts (Nelson, 1981) de la séance d'EPS dans le sens d'un déroulement toujours identique. Mais on peut dégager des moments qui respectent des ordres temporels associés à des organisations particulières.

Ce sont les colonnes et les lignes, organisation spatiale et sociale des situations d'apprentissage des passes qui constituent l'introduction des séances. La mise en place de cet ordre par l'enseignante va être définitive lors de la deuxième séance. La contrainte de l'espace va pervertir les apprentissages moteurs en uniformisant la distance entre les joueurs malgré l'hétérogénéité des élèves. L'ajustement des colonnes de leur distance et des déplacements se construisent par l'observation des autres. Ce sont par « des coups d'œil » (Goffman, 1991 ; Relieu, 1999, p. 96) que les élèves co-construisent leur itinéraire. Cela demande quelques rotations avant que le chemin collectif ne se dessine. L'espace associé aux organisations sociales opère comme des affordances qui organisent l'activité collective des élèves.

C'est un autre script qui va s'élaborer lors des situations d'attaque/défense. Les ajustements collectifs vont demander un temps plus long. Cette situation implique un auto-arbitrage des élèves et est mise en place à la troisième séance. Quelques erreurs d'interprétation vont être faites par des élèves. Alban (10.3 ans, joueur vert) ne sait plus s'il a le droit de dribbler pendant les situations.

Séance n°4 : 22/03/2012
7ème questionnement : Alban 10.3ans
Alban : ah ! Oui, mais au début, j'ai hésité à dribbler alors du coup j'suis un peu perdu.
SLB : donc là finalement, tu pars…tu pars en marchant avec la balle (sourire).
Alban : (sourire). *Ben, oui au début, elle a dit de pas dribbler à quelqu'un, du coup, ben, moi, du coup je suis reparti.*
SLB : oui, c'est ça, donc après…elle te rappelle que finalement, c'est les mêmes règles.
Alban : hum.

Certains défenseurs s'autorisent à entrer dans la zone des six mètres pour remplacer le gardien de but absent. Mais les règles sont respectées et l'enseignante ne va pas avoir besoin d'intervenir pour des différends entre les équipes. Les rotations entre les attaquants et surtout entre les groupes de défenseurs se mettent en place. L'enseignante va juste gérer les changements d'équipe et surtout concentrer ces interventions sur les règles d'action en cours d'élaboration.

Enfin le troisième script concerne les temps de match. Nous ne reviendrons pas sur les différents rôles sociaux mais ils s'intègrent dans ce déroulement :

- Désignation des équipes qui s'opposent, de celle qui encadre et de celle en autonomie ;
- Désignation des coachs et des superviseurs, des arbitres et de leur superviseur ;
- Changement pendant le match des joueurs ;
- Bilan : coach puis superviseur pour chaque équipe, arbitre ou superviseur.

On note que chaque bilan est entrecoupé d'analyses collectives où se construisent les règles d'action pour jouer et des règles pour arbitrer, même si celles-ci ne seront jamais formalisées. Les commentaires des élèves montrent que ces dernières sont identifiées.

13.2.3.4. Synthèse de la fonction relationnelle et de communication

Les rôles sociaux de coach et de superviseur instaurent et rendent publiques des analyses du jeu des élèves et contribuent à rendre visible, ce qui reste invisible (Cornu, 1991 ; Vermersch, 2004) habituellement. Les élèves engagent des processus d'enquête (Ogien, 1999) pour répondre à la consigne de l'enseignante : donner des conseils. Ce sont des représentations hybrides à dominante iconiques ou symboliques (Bruner, 2000, 2008 ; Sallaberry, 2005) qui servent de support à l'explication des élèves. L'intentionnalité du « conseil » imposé par l'enseignante oblige les élèves à administrer la preuve de leurs analyses en donnant des exemples. Ils sont précis nommant certains de leurs camarades et décrivant le déroulement des actions de jeu. L'activité de coachs pendant le jeu se limite à une quasi-immobilité en dehors de quelques échanges verbaux avec le superviseur ou des remplaçants. En revanche, pour les arbitres, les déplacements « pour suivre le ballon » ou « pour être au cœur de l'action » vont se diffuser à la fois par les analyses collectives conduites par l'enseignante et à la fois par l'exemplarité de certains élèves. Il semble qu'elle ne se réalise qu'entre les deux arbitres et le superviseur. C'est la proximité des espaces, chaque élève est responsable d'une moitié de terrain, qui facilite cette observation de l'activité

de l'autre.

La fréquente rotation des équipes et des joueurs durant la séquence a permis aux élèves d'être plusieurs fois coach et superviseur de coach, arbitre et superviseur d'arbitre. Ces rôles sociaux ont constitué des apprentissages à part entière. Nous développerons dans la synthèse de ce terrain leur possible contribution aux apprentissages instrumentaux moteurs.

L'observation joue un rôle plus important pour les situations d'apprentissage des passes et d'attaque/défense puisque les organisations spatiales et sociales ont des effets d'affordance sur l'usage des espaces (Relieu, 1999). C'est moins important pour l'acquisition des rôles de coach, d'arbitre et de superviseur. Nous développerons la place de l'observation pour ces rôles dans la synthèse générale de ce terrain.

Cet ordre dans la classe (Durand, 1996) se construit collectivement à partir du « donné » de l'enseignante. Les trois scripts, un par situation, facilitent le cours d'action de la séance. L'observation mutuelle des élèves va faciliter l'identification et la régularité (Bonicco, 2008) des scripts instaurés. L'enchaînement des différentes phases de la séance se réalise rapidement sans que l'enseignante ait besoin d'intervenir outre mesure.

13.2.4. La fonction motivationnelle

Nous faisons le choix d'aborder cet aspect de l'étude de ce terrain à partir des différents apprentissages en jeu durant cette séquence : apprendre à être un joueur, apprendre à avoir un rôle social de coach, de superviseur et d'arbitre.

13.2.4.1. Apprendre à être joueur

Nous l'avons évoqué, la constitution des équipes par les élèves a reproduit en partie des différences de niveaux. Ainsi tous les joueurs de sports collectifs, le basket-ball étant très représenté, sont dans les deux équipes les plus expertes. Lors de certains matchs, des commentaires de l'enseignante évoquent les différences. Ainsi à la fin de la deuxième séance, après un match de l'équipe rouge, la plus experte, contre l'équipe jaune, elle évoque l'agressivité de la défense des rouges. Elle avertit qu'une telle défense est acceptable contre l'équipe bleue, sous entendue de niveau proche mais qu'elle n'est pas acceptable contre l'équipe des jaunes. Le score est de deux à zéro pour les rouges. L'enseignante commente le score en mettant l'accent sur l'écart faible entre les deux équipes. A la quatrième séance, une consigne d'indulgence est demandée aux arbitres lors d'un match des équipes verte et jaune,

les plus faibles. « On va être très indulgents sur les marcher. » C'est aussi un changement de joueur entre Tanguy (10.3 ans, joueur bleu) et Laëtitia (11.1 ans, joueur vert) lors d'une rencontre entre les deux équipes. L'enseignante demande à Tanguy de ne pas marquer de but mais de piloter le jeu. Durant le match, l'équipe verte est en difficulté et n'entre que trois fois dans la partie de terrain des bleus. L'enseignante demande aux joueurs bleus de reculer pour permettre aux joueurs verts de faire progresser la balle vers l'avant.

Tous ces faits révèlent que tous les élèves et l'enseignante ont identifié les différences de niveaux des quatre équipes constituées. Ce sont les commentaires d'Alban (10.3 ans), qui est habituellement dans l'équipe des bleus et va pour une séance devenir un joueur vert, qui mettent à jour le phénomène de comparaison. On constate que l'élève justifie sa préférence pour les bleus par des comportements collectifs des deux équipes. On note que le « on » vaut lorsque qu'Alban parle des bleus. Il y a cette notion d'appartenance au groupe (Bar-Tal, 1999). Nous avons déjà évoqué ce point. Pour Alban, c'est ce changement d'équipe qui semble être la raison principale qui lui fait aimer « moyennement » la séance.

Séance n°4 : 22/03/2012
7ème questionnement : Alban 10.3ans, joueur vert
Alban : moyennement, parce que d'habitude, j'suis avec les bleus et parce que j'en ai un peu marre d'être avec les verts parce que j'y étais déjà plusieurs fois.
SLB : ouais. Et pourquoi c'est différent les verts ?
Alban : parce que déjà, les bleus, on se démarquait plus, on se fait plus de passes, on joue, ben on joue pas contre nous parce que…ben, les verts, elles restent, ben, elles restent groupées, du coup, alors que nous avec les bleus, on s'éloigne, euh, on s'éloigne plus.
SLB : d'accord. Ça veut dire qu'il y a plus de, de déplacement, c'est ça que tu veux dire.
Alban : oui.
SLB : des bleus par rapport aux verts.
Alban : oui.

Lors des échanges avec Aloïs (10.9 ans, joueur bleu), la différence faite entre les équipes est explicitée de façon claire. Son équipe joue tout d'abord contre l'équipe verte. L'annonce du match contre les rouges incite l'élève à exprimer l'analyse collective des points forts de l'une et de l'autre par comparaison.

Séance n°5 : 23/03/2012
10ème questionnement : Aloïs 10.9 ans, joueur bleu
SLB : ben, maintenant (silence) *contre les rouges.*
Aloïs : donc j'pense que c'était beaucoup plus compliqué.
Arrêt.
SLB : ah ! Alors pourquoi c'était plus compliqué contre les rouges ?
Aloïs : ben parce que, ils sont plus forts, j'pense. Ils font mieux leurs passes, je pense. Et

qu'ils sont très précis au niveau de leurs tirs.
SLB : ah ! D'accord. Ça veut dire qu'en fonction des équipes, euh, c'est différent ?
Aloïs : là, j'pense, ils ont marqué un but. J'suis pas sûr. Là, je l'ai marqué. J'suis content parce que la dernière fois, on avait fait un partout. Donc j'suis content qu'on marque le premier but. Le premier match qu'on a fait, 3-0 contre…

Le déroulement de la séquence va peu à peu contribuer à établir une hiérarchie entre les quatre équipes, avec les rouges et les bleus plus expertes et d'un niveau proche puis les jaunes et enfin l'équipe verte. Une multitude de faits montre que tout le monde le sait sans réellement le dire.

Mais ces phénomènes de comparaison ne sont pas uniquement collectifs et ciblent aussi certains joueurs. Ils se révèlent à travers des maladresses commises pendant les séances. Les commentaires de Miléna (11.1 ans), de Maël (11.2 ans) les illustrent. Ainsi Miléna explique une passe mal ajustée par la « petite taille » de Laëtitia (11.1 ans, joueur vert) qui n'arrive pas à attraper la balle. De façon similaire, Maël attribue la mauvaise réception à Louise (10.5 ans, joueur bleu) alors que c'est Adèle (10.4 ans, joueur rouge) qui fait une passe approximative. Certains élèves sont identifiés comme maladroits et les maladresses leur sont attribuées. La causalité est externe (Durand, 1991), c'est la faute de l'autre. Suite à cette traversée de passe avec le groupe de Laëtitia, Miléna double des camarades dans la file pour se mettre avec Sarah (10.9 ans, joueur bleu), Pauline (11 ans, joueur vert) et Justine (10.10 ans, joueur jaune). Lors du questionnement, elle n'explique pas les raisons du changement. Son motif semble être celui de « sauver la face » (Goffman, 1974) dans cette situation où elle est filmée en attribuant à Laëtitia l'échec de la passe.

Séance n°1 : 15/03/2012
2ème questionnement : Miléna 11.1 ans, joueur rouge
Miléna : ben, je lui ai lancé mais comme, ben, elle est un peu petite, ben, elle l'a pas. Je sais pas, soit elle a eu peur de la récep…de la réceptionner, soit je sais pas.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : donc, ça s'est arrêté assez vite.
[…]
SLB : sur le retour, vous avez été plutôt en situation de réussite, ça a plutôt bien fonctionné.
Miléna : oui, parce que j'ai changé de groupe.
SLB : ah ! Oui c'est pour ça, t'as réussi à changer de groupe, finalement, d'accord.
Miléna : j'ai doublé. (Sourire).

Séance n°2 : 16/03/2012
3ème questionnement : Maël 11.2 ans, joueur jaune
SLB : vous êtes plutôt en situation de réussite, là, tous les trois ?
Maël : non, euh, non, après, parce que, en fait Louise, il faut lui faire des passes doucement

parce que c'est jamais assez fort ou pas assez fort.
SLB : d'accord. D'accord.
Maël : mais je trouve qu'elle est, quand même bonne pour sa taille.
[…]
Louise fait une passe à Adèle qui réceptionne mal la balle. Celle-ci roule sur le sol. Adèle court pour essayer de la rattraper mais pousse le ballon avec les jambes sans le faire exprès. Elle récupère la balle mais ne fait qu'une passe à Louise qui transmet ensuite à Maël.
SLB : on va revenir au début.
Silence.
SLB : donc, c'est la situation d'après, hein. Voilà.
Maël : à deux ? Ah ! Non c'est toujours à trois.
SLB : non, c'est toujours à trois. Et, là, qu'est-ce qui s'est passé finalement ?
Maël : ben, euh…elle a raté sa passe.
SLB : ouais. Donc après, vous vous retrouvez à faire très, très peu de passes. C'était le deuxième où vous deviez vous faire des passes, des passes avec un rebond.
Maël : et, ben, en fait, des passes à la main, on a dû en faire une seule à cause.

Laëtitia (11.1 ans, joueur vert) nous explique le choix de sa partenaire Mathilde (11.2 ans, joueur jaune) parce qu'elle est de sa taille. En fait, ce sont les passes trop fortes d'Aloïs (10.9 ans, joueur bleu) qui la gêne et l'incite à changer.

Séance n°2 : 16/03/2012
4ème questionnement : Laëtitia 11.1 ans, joueur vert
2ème séquence : 1mn01''
Laëtitia est avec Mathilde. Elles se font des passes sur la longueur de terrain de hand-ball et reviennent sur le côté. La balle ne tombe pas une seule fois sur les deux passages effectués. Mais lorsqu'elles se déplacent, elles sont à moins d'un mètre l'une de l'autre. Elles discutent un peu lors des retours sur le côté, puis courent avant de se replacer dans la file d'attente.
SLB : alors, là, c'est la première situation lorsque vous vous faisiez des passes à deux. Tu étais avec qui ?
Laëtitia : avec Mathilde. Je me suis mis avec Mathilde parce qu'avant j'étais avec Aloïs.
SLB : Et alors ?
Laëtitia : ben, Aloïs, il était trop grand et quand il me faisait des passes, c'était, c'était trop haut. J'arrivais pas à les attraper.
SLB : c'est plus facile parce que Mathilde est de la même taille que toi ?
Laëtitia : moi, j'trouve.

C'est aussi Pauline (11 ans, jouer vert) qui formule des critiques à Nessyana (10.6 ans, joueur vert) et montre ainsi qu'elle a catégorisé (Bruner, 1958) sa partenaire de maladroite. Alban (10.3 ans, joueur vert) est critique vis-à-vis de certaines filles de son équipe et choisit Camille (10.9 ans) en situation d'attaque/défense parce que Maël (11.2 ans) n'est plus disponible.

Des phénomènes de comparaison plus individuelle semblent exister entre les élèves de la classe. Des élèves lancent « trop fort », en référence à une représentation enactive (Bruner,

2008), d'autres attrapent difficilement les ballons. Mais implicitement, ce ne sont pas les actions « ici et maintenant » (Garfinkel, 2009) qui sont analysées mais un jugement attribué à un camarade de classe concernant ses compétences en hand-ball. L'observation des élèves pendant les séances contribue à façonner un jugement sur la compétence des autres et de soi-même par comparaison.

Tous ces comportements sont plutôt des conduites d'évitement (Carver et Scheier, 2001) et gênent les apprentissages. Pourtant certaines réponses d'élèves montrent qu'ils regardent des camarades pour leur expertise afin de progresser. Tanguy (10.3 ans, joueur bleu) juge que d'autres joueurs sont meilleurs que lui et observe attentivement Aloïs (10.9 ans) un de ses partenaires parce que celui-ci « […] hésite pas, ça m'arrive encore d'hésiter donc d'hésiter à dribbler ou à shooter. ». Inversement Aloïs regarde certains joueurs qui sont capables de faire « une très grande passe ». Tanguy est identifié parmi ces joueurs. C'est le paradoxe de cette observation informelle de servir de modèle sans le savoir (Lafont, 2010). Ce constat montre que cette observation mutuelle est cachée et qu'elle n'est pas rendue publique. Les modèles (Bandura, 2003) des uns et des autres restent invisibles, sorte de secret de chaque élève. Les commentaires révèlent les raisons des élèves qui amènent à choisir un camarade comme modèle plutôt qu'un autre. Les arguments des deux élèves sont précis, une réalisation motrice et tactique est identifiée comme remarquable. Alban (10.10 ans, joueur vert) et Adèle (10.4 ans, joueur rouge) évoquent l'observation des autres de façon plus générique sans personnaliser celle-ci. Elle est perçue comme pouvant contribuer à l'amélioration des apprentissages et donc envisagée comme participant à des conduites d'approche (Carver et Scheier, 2001).

Séance n°4 : 22/03/2012
7ème questionnement : Alban 10.3ans, joueur vert
Alban : des fois, oui, ben, ça dépend ce qu'ils font quoi.
SLB : c'est-à-dire.
Arrêt.
Alban : ben, par exemple, s'ils font, euh, ils restent à faire toujours les mêmes choses et à se faire piquer la balle, ça peut être intéressant parce que, ça, ça montre comment ils se font piquer la balle et essayer de pas faire les mêmes choses pour pas se faire piquer la balle ou sinon, ben, quand ils mettent les buts, enfin, là, non, c'est la balle, il la laisse passer ou soit il l'arrête, on peut savoir après un peu la stratégie quand il y a que trois attaquants.
SLB : d'accord, tu veux dire sur les attaque/défenses, c'est-à-dire comment ils s'organisent…
Alban : oui.

Séance n°3 : 19/03/2012
6ème questionnement : Adèle 10.4ans, joueur rouge
Adèle : oui, ben oui parce que comme ça on peut s'améliorer. Ben, euh, on peut aussi, euh...

parce que, euh, je sais pas, voir, pas la tactique mais euh, enfin un peu la tactique des…euh, comment se débrouillent les attaquants et aussi les défenseurs.
SLB : d'accord.
Adèle : voir comment les attaquants ils se font des passes et puis, euh, ils marquent, donc comment les défenseurs ils reprennent la balle et…
SLB : d'accord. Et quand tu dis la tactique, tu…c'est quoi pour toi ?
Adèle : non, c'est pas trop la tactique, c'est pas le mot, enfin, voilà, mais…ben, comment ils allaient (silence) *enfin, pas leur tactique mais euh…pas un plan non plus mais …je sais pas comment expliquer* (silence) *euh…*

On constate des phénomènes de comparaisons collective et individuelle. L'observation des élèves entre eux contribuent à catégoriser (Bruner, 1958) les élèves comme « bons » ou « moins bons ». Ce classement est caricatural et les commentaires ne nous permettent pas d'avancer des catégories aussi tranchées mais il reste que le phénomène est un arrière-plan important (Garfinkel, 2009) des séances.

13.2.4.2. Apprendre à être coach et superviseur

Les comparaisons semblent être très présentes lorsque les élèves sont joueurs. En revanche, les analyses des élèves ne font pas apparaître de jugement sur les prestations des uns et des autres lorsqu'ils ont le rôle de coach ou superviseur. Pourtant, les élèves pour justifier les conseils font référence à des situations effectives en nommant des joueurs et décrivant l'action de jeu. Le rôle de coach et de superviseur modifie-t-il ces jugements sur soi et les autres ? Il nous semble que ce soit davantage la situation de communication liée au rôle social qui entraîne une analyse qui exclut ces points de vue comparatifs. On suppose aussi que le fait de ne pas être joueur, facilite une distanciation affective des élèves et facilite l'analyse du jeu sans comparaison.

Les commentaires de certains élèves ont montré l'attraction que le but exerce sur certains d'entre eux. Les rituels de félicitations mettent en évidence la composante émotionnelle du jeu et l'importance du résultat. Le coach et le superviseur, de part leur rôle, prennent une distance affective avec le jeu. C'est la différence entre le remplaçant qui regarde, impliqué par l'enjeu du résultat, et le coach. L'un s'autorise à prodiguer des conseils pendant que l'autre analyse le jeu pour produire la synthèse de son observation à la fin du match. Le débat contradictoire mis en place par l'enseignante impose la vigilance et l'attention sur le jeu en faisant abstraction des caractéristiques personnelles des joueurs.

C'est un peu paradoxal. Chaque élève est conscient que ses pouvoirs d'agir (Gréhaigne, Guillon & Roche 1993) sont différents des autres et pourtant les analyses des

coachs, à partir de situations concrètes, ne font jamais référence aux difficultés de certains joueurs. Lorsque c'est le cas, c'est de l'initiative de l'enseignante.

13.2.4.3. Apprendre à être arbitre

Nous avons déjà mis en évidence la dimension émotionnelle pour certains élèves du rôle d'arbitre. L'observation des autres et les conseils prodigués par les superviseurs semblent permettre aux élèves d'apprendre ce rôle. Concernant les effets de l'observation des autres sur la motivation pour ce rôle, les commentaires recueillis et les observations réalisées ne permettent pas de dégager des éléments d'analyses.

13.2.4.4. Synthèse de la fonction motivationnelle

Les aspects motivationnels sont en relation avec les statuts des élèves pendant la séance. L'investissement émotionnel et affectif implique des regards de comparaisons entre les équipes et les joueurs. Les commentaires révèlent que leurs expériences vicariantes (Bandura, 2003) et leurs pratiques permettent aux élèves de situer les équipes et les personnes les unes par rapport aux autres. Cet aspect est particulièrement important lorsque les élèves sont joueurs. La catégorisation (Bruner, 1958 ; Oakes, Haslam & Turner, 1999) des élèves influence l'analyse de leurs propres conduites motrices en attribuant à autrui l'échec de leur réalisation. Des élèves sont identifiés comme des modèles (Bandura, 2003) qu'il est souhaitable d'observer pour apprendre. Cette intentionnalité à finalité pratique et instrumentale oriente l'expérience vicariante des élèves. L'importance du gain du match accentue la logique compétitive (Famose, 1991b) pour certains joueurs et semble avoir des effets sur la comparaison des élèves entre eux.

Le rôle social de coach et de superviseur place moins cette logique de comparaison comme première et met, en avant, l'analyse du jeu de façon générique. L'intentionnalité est dirigée par la consigne du « conseil » de l'enseignante qui oblige les élèves à une mise à distance affective et émotionnelle pour se concentrer sur les conduites motrices des joueurs et les stratégies collectives.

Toutefois, même si la catégorisation est implicite devant le groupe classe, la situation plus confidentielle du questionnement permet d'accéder à des jugements d'élèves les uns sur les autres.

13.2.5. Synthèse générale de la séquence de CM2 en hand-ball

Il nous semble qu'il existe un lien important entre l'élaboration des règles d'actions et le rôle social de coach et de superviseur pendant la séquence. Cela a permis à tous les élèves d'entendre à la fin des matchs les analyses de leurs camarades, c'est-à-dire, la synthèse des observations des conduites de jeu d'une équipe. Les instruments utilisés par les élèves mettent en relation des représentations iconiques (Bruner, 2008) de configuration de jeu (Gréhaigne, 2003 ; Gréhaigne, Marle & Zeineb, 2013) et des représentations symboliques sous la forme d'alternatives décisionnelles qui vont devenir pour l'enseignante des savoirs à acquérir. Cette transaction (Bruner, 2008) est officielle et constitue l'horizon du savoir à partager par la négociation (Gearing, 1984) et l'apprentissage en commun. La formalisation par l'enseignante en est le symbole et semble reconnu par tous les élèves. Les rôles sociaux de coach, de superviseurs et d'arbitre facilitent la prise de conscience des élèves de ces savoirs tactiques et stratégiques à acquérir. Les débats (Gréhaigne, 2003) institués par l'enseignante contribuent à cette émergence collective, même si le guidage de l'enseignante pourrait s'apparenter à un effet Topaze (Brousseau, 1998 ; Sarrazy, 2002). Les élèves en situation d'observateurs sont capables de décrire de façon très précise des phases de jeu et de dégager des tendances des comportements regardés. Cela relève de l'enquête (Ogien, 1999) thématique et interprétative (Schütz, 2010) lorsque l'enseignant leur attribue ce rôle. Tout ce processus d'apprentissage a conduit à l'émergence d'une intersubjectivité. Le vocabulaire spécifique comme le démarquage renvoie à la fois à des configurations de jeu identifiées par les élèves et à des actions à conduire pour intervenir dans la situation.

L'observation des autres pendant le jeu est totalement focalisée par la lecture des conduites motrices des joueurs, la sémiotricité (Parlebas, 1999).

Pourtant l'hétérogénéité des élèves donnent lieu à des comparaisons d'équipe et d'élèves. Cela semble plus prégnant pour les élèves lorsqu'ils sont joueurs que coachs ou superviseurs. Ce point met en évidence l'investissement émotionnel et affectif des élèves dans les matchs. Aucune remarque n'est faite sur l'activité des coachs, des superviseurs ou des arbitres. Certains élèves attribuent à leurs camarades leurs échecs (Durand, 1991). Cette catégorisation des élèves entre eux est renforcée par le caractère visible des apprentissages (Bandura, 2003). Les seules représentations enactives évoquées liées à des passes font partie du phénomène de comparaison entre les élèves.

Ces comparaisons entre les élèves ne sont jamais soulignées par les coachs et les superviseurs. Pourtant elles se constituent par l'observation des élèves au fil de la séquence de

hand-ball et peut être qualifiées de « référentiel commun (Wenger, 2008) caché », un arrière-plan (Sarrazy, 2002 ; Garfinkel, 2009).

13.3. L'activité de hand-ball pour la classe de 4ème

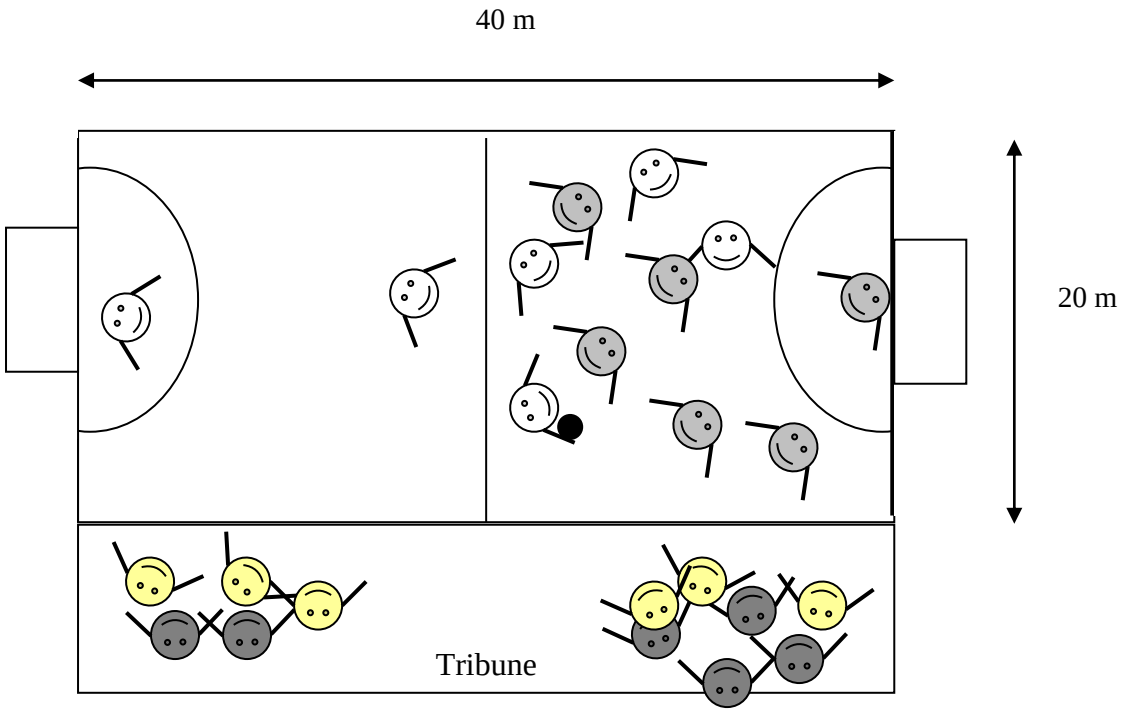
13.3.1. Descriptif du terrain

Tableau 13 : dates des observations – caractéristiques des élèves de la classe de 4ème

Dates des 7 séances	Moyenne d'âge	Nombre d'élèves
02/05/2011, 6/05/2011, 13/05/2011, 16/05/2011, 20/05/2011, 27/05/2011, 10/06/2011**.**	13.9 ans	26 = 11 F + 15 G

- Les conditions de pratiques

Schéma 31 : présentation de l'espace de la séance



Les séances se déroulent dans un gymnase se situant à cinq minutes à pied du collège. Les dimensions du terrain de hand-ball sont des dimensions normales (40 mètres sur 20 mètres). Lors des matchs, les deux équipes qui ne jouent pas, sont dans les tribunes. C'est de cet endroit que les élèves réalisent les observations demandées et/ou attendent leur temps de jeu.

L'enseignant va constituer quatre équipes qui subissent quelques changements durant le déroulement de la séquence. Elles sont toujours opposées deux à deux et sont clairement identifiées par le professeur comme de niveaux différents. En revanche, les situations d'apprentissage regroupent tous les élèves. Ce sont les acquis concernant les habiletés sensori-motrices (Gréhaigne, Guillon & Roche, 1993) et les habiletés perceptives et décisionnelles (*Ibid*, 1993) qui constituent les critères de répartition avec une certaine hétérogénéité au sein de chaque niveau de compétence.

Lors des séances, on peut distinguer différents moments : le temps de l'échauffement, des situations d'apprentissage thématiques, des temps de match avec ponctuellement la mise en place d'observation. Pour ces derniers, le nombre de joueurs par équipe varie de cinq à sept.

- Intérêt pour l'activité pratiquée

Nous commençons le questionnement par cette question préalable qui va nous permettre de mesurer l'intérêt pour l'activité pratiquée.

Question : as-tu aimé ce que tu as fait aujourd'hui pendant la séance ?

Tableau 14 : synthèse intérêt pour les séances de hand-ball 4ème

Enormément	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout
Ludovic : énormément.	Clément : beaucoup. Dan : euh… entre moyen et beaucoup. Mickaël : ben…beaucoup Marie : je l'ai bien aimée mais moins que cette séance-là. Thomas : beaucoup. Rodrigo : beaucoup. Clémence : beaucoup.	Emma : c'est ça, je suis pas une grande fan mais j'accepte. Corentin : ben…un petit peu des deux. Léa : moyennement. Clotaire : moyennement. Margot : ben, enfin, c'était normal, quoi.	Coline : un peu, voilà.	

Huit élèves sur les quatorze interrogés disent apprécier « énormément » ou « beaucoup » la séance. Certains des élèves justifient leurs réponses.

Dan (13.9 ans), Mickaël (14.2 ans) et Clémence (13.7 ans) évoquent les matchs comme élément pour apprécier une séance de hand-ball. Pour les deux premiers élèves, cette réponse

est à mettre en relation avec un effet de contexte. A la troisième séance, l'enseignant fait un bilan et estime que la situation d'attaque/défense est mal réalisée. Sur les contenus d'apprentissage moteur, il leur reproche un défaut de démarquage lorsqu'ils sont attaquants et pour l'organisation, des pertes de temps lors des rotations. Cela appelle deux remarques ; (i) la dimension ludique des matchs constitue un arrière-plan partagé entre les élèves et l'enseignant et présentée comme une récompense. Le moindre engagement de la classe dans l'activité de la situation d'apprentissage entraîne la suppression du temps de match, punition décidée par le professeur. Cette régulation externe (Dupont et *al*, 2010) « ici et maintenant » de la motivation peut paraître paradoxale. En effet, elle suppose qu'elle peut avoir un effet immédiat sur la réalisation future de la situation qui est à nouveau proposée aux élèves. Simultanément, cette régulation externe envisage un effet différé pour les séances à venir. Il nous semble que c'est ce second aspect qui soit le plus important, représentant un avertissement pour infléchir la motivation des élèves de la classe pour les situations d'apprentissage futures. D'ailleurs, le message est adressé au collectif et non pas à des élèves en particulier. (ii) Par cette décision, l'enseignant pose une dichotomie entre les situations d'apprentissage et les matchs. Les seconds ne seraient pas des temps où les élèves apprennent et progressent. L'acte est ambigu et montre la difficulté de gérer la classe et les apprentissages des élèves (Durand, 1996 ; Gauthier, 2001). Pourtant la hiérarchie proposée par Durand (1996) plaçant l'ordre dans la classe avant les apprentissages comme priorité pour les enseignants est plus floue dans ce cas précis. L'argumentaire du professeur est double : il existe un désordre organisationnel et faute de motivation des élèves, certains apprentissages ne se réalisent pas. Il nous semble que ces points se situent comme deux analyses équivalentes, sans définir de priorité.

Clémence (13.7 ans) est questionnée à l'issue de la dernière séance où les élèves sont évalués à partir de situations de jeu. Elle nous explique, à partir de son vécu, les effets de la motivation sur son engagement cognitif et moteur entre « les exercices dans les cerceaux » et les matchs. Son attention est moindre dans les situations d'apprentissage.

Ces trois élèves mettent en évidence une difficulté à résoudre pour l'enseignant : la nécessité de proposer des situations pour cibler certains apprentissages et faire progresser les élèves en obtenant leur engagement dans ces tâches alors que l'aspiration des collégiens est tournée vers le jeu avec une motivation plus forte qui devrait faciliter les acquisitions.

Séance n°3 : 13/05/2011
5ème questionnement : Dan

Dan : euh… entre moyen et beaucoup. J'ai bien aimé l'exercice mais je suis un peu déçu qu'il y ait pas eu de match.

Séance n°3 : 13/05/2011
6ème questionnement : Mickaël : 14.2 ans
Mickaël : ben…beaucoup, à part qu'on n'a pas fait de match à la fin. C'était un peu dommage, on perd un peu de temps, c'est vrai que…on perd beaucoup de temps.

Séance n°7 : 10/06/2011
14ème questionnement : Clémence 13.7 ans
Clémence : oui, c'est une des meilleures.
SLB : alors attends, je vais te donner une échelle énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Clémence : beaucoup.
SLB : beaucoup. D'accord, OK.
Silence.
SLB : alors, tu étais en train d'expliquer le pourquoi du beaucoup ?
Clémence : c'était parce que c'était une des meilleures où j'étais bien dedans et…voilà, à part quelques instants ?
SLB : qu'est-ce que tu entends par « bien dedans » ?
Clémence : ben, c'est… je regardais bien la balle, les partenaires et voilà.
SLB : d'accord.
Clémence : j'ai fait attention à ce que je faisais.
SLB : hum, hum. Alors y a d'autres moments où t'avais l'impression où t'étais moins « dedans » ?
Clémence : ouais. Sur les exercices dans les cerceaux…ça m'intéressait pas trop, c'était…c'était pour s'entraîner mais moi, personnellement…j'ai du mal avec ça.
SLB : d'accord. OK.
Clémence : je préfère les matchs.
SLB : tu préfères les matchs.
SLB : hum, hum. Alors y a d'autres moments où t'avais l'impression où t'étais moins « dedans » ?
Clémence : ouais. Sur les exercices dans les cerceaux…ça m'intéressait pas trop, c'était…c'était pour s'entraîner mais moi, personnellement…j'ai du mal avec ça.
SLB : d'accord. OK.
Clémence : je préfère les matchs.

Clémence (13.7 ans) et Marie (13.9) avancent la perception de leur performance. Clémence était « bien dedans ». Marie est interrogée après la cinquième séance sur son activité de la quatrième séance (Un devoir de français ayant empêché le questionnement à l'issue de la quatrième séance). Elle compare les deux séances, estime avoir davantage progressé lors de cette dernière. Les quatre autres élèves sont laconiques et ne permettent pas d'extrapolations.

Pour les collégiens qui ont une perception plus nuancée des séances d'EPS, certains expliquent leur choix. Coline (14 ans) et Emma (14.3 ans) évoquent leur manque d'attrait pour l'EPS en général. Mais la contrainte de l'éducation formelle est acceptée comme

inéluctable. Elle traduit le respect du cadre de l'institution scolaire et représente une facette du métier d'élève (Perrenoud, 1994). Il semble toutefois que le hand-ball soit une pratique corporelle plus appréciée que d'autres.

Séance n°1 : 2/05/2011
1er questionnement : Emma 14.1 ans
Emma : comment ça, ce type de séance, le fait de faire du sport en collectif ?
SLB : non la séance telle que tu l'as vécue, là.
Emma : beuh…je dois la prendre telle qu'elle, ça ne me déplaît pas tant que ça, donc euh.
SLB : voilà, …tu dirais plutôt moyennement ?
Emma : c'est ça, je suis pas une grande fan mais j'accepte.

Séance n°5 : 20/05/2011
10ème questionnement : Coline 14 ans
Coline : un peu, voilà.
SLB : pourquoi ?
Coline : ben, euh…parce que j'aime pas forcément le sport mais le hand, ça peut être bien par moment.
SLB : mais, pas trop.
Coline : ouais.

Margot (14.7 ans), questionnée à l'issue de la sixième séance, marque son ennui de faire « pareil que d'habitude ». Pourtant, l'enseignant cible davantage l'apprentissage des passes et le démarquage en début de séquence pour ensuite concentrer les tâches sur les tirs et l'organisation collective (situation en 3 contre 3).

Séance n°6 : 27/05/2011
11ème questionnement : Margot 14.6 ans
Margot : ben, enfin, c'était normal, quoi. Mais c'est un peu pareil que d'habitude, donc ça commence à m'énerver un peu.
SLB : d'accord.
Margot : je commençais à m'ennuyer.

Enfin, Corentin (13.8 ans) nous livre un avis qui porte davantage sur le collectif de la classe. Il apprécie le travail en autonomie – situation de passe entre des plots à quatre puis une passe à dix en auto-arbitrage – mais simultanément il juge le fonctionnement du jeu de la passe à dix insatisfaisant. L'amusement évoqué semble mis en perspectives avec le sérieux du travail d'apprentissage. Corentin pratique le hand-ball pendant ses loisirs. On peut sans doute attribuer cette évaluation négative du travail en autonomie de son groupe au regard d'une comparaison qu'il effectue avec le déroulement des entraînements et la rigueur de situations similaires réalisées avec ses partenaires de club.

Séance n°1 : 2/05/2011
2ème questionnement : Corentin 13.8 ans
Corentin : ben…un petit peu des deux.
SLB : c'est-à-dire.
Corentin : j'aime bien ce type de séance parce que l'on est en autonomie. Ben après quand on est trop en autonomie, on se laisse emporter.
SLB : d'accord. Plus par rapport à l'organisation de la séance. Quand tu dis en autonomie, qu'est-ce que tu entends par là ?
Corentin : bon…on est toujours en groupe, on joue en groupe. Donc, en fait, je dirais plutôt, qu'on s'amuse, surtout pour la passe à 10.
SLB : d'accord. OK, c'était dans ce sens là.
[…]
Corentin : je regarde à qui je fais la passe. Mais je suis un petit peu dispersé. Mais, euh…
SLB : c'est-à-dire ?
Corentin : ce type d'entrainement, on n'a pas le professeur qui nous regarde et qui nous dit ce qu'on doit faire.
SLB : d'accord.
Corentin : c'est sur ce type d'exercice qu'on est en autonomie.
SLB : c'est ça. C'est ce dont tu parlais.

Globalement l'intérêt est plutôt positif pour le hand-ball et aucun des élèves ne rejette cette pratique corporelle.

13.3.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs

13.3.2.1. Les situations d'apprentissage sans opposition

- Les passes et les dribbles

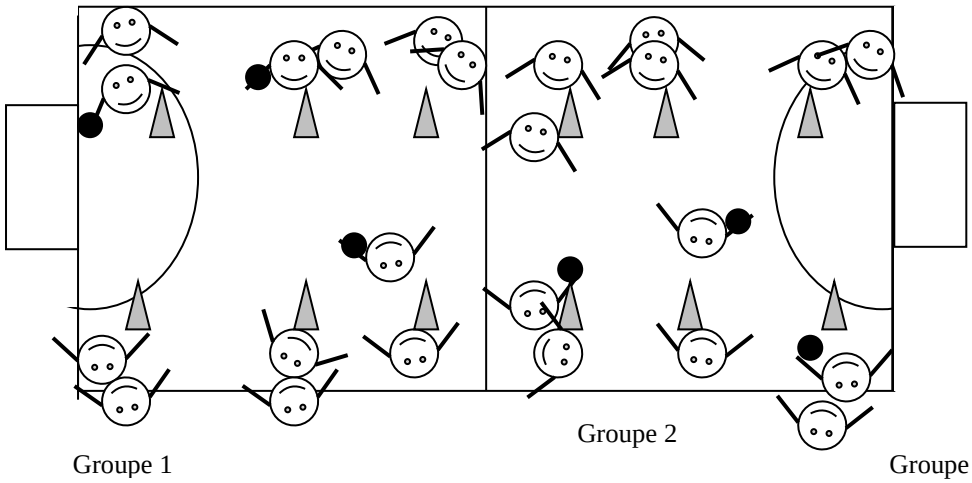
Cette situation est réalisée par les élèves lors des trois premières séances. L'objectif annoncé aux élèves est l'amélioration de la précision des passes à la fois dans leur transmission et dans leur réception.

L'enseignant prend en compte l'hétérogénéité des élèves pour tenter de faire des groupes homogènes. Ils doivent effectuer des passes ou des dribbles en se déplaçant entre deux plots séparés de quinze mètres environ. L'enseignant leur demande d'être toujours en mouvement. Il va proposer des variantes au fil des trois séances : séance 1 (sans rebond, avec rebond, main droite, main gauche), séance 3 (enchaînement dribble entre les deux plots puis passe à son partenaire). Parallèlement, il va modifier le critère de réussite en demandant aux élèves de réaliser le plus grand nombre de passe en un temps défini.

La situation est comprise par les élèves mais les réalisations sont plus hétérogènes. Les

six élèves questionnés durant ces trois premières séances appartiennent à trois groupes différents. Nous allons nous appuyer sur leurs commentaires et les notes de l'observation des réalisations pour proposer des éléments d'analyse.

Schéma 32 : répartition des six groupes dans le gymnase



Nous présentons la composition des trois groupes : (1) Emma (14.3 ans), Léa (14.8 ans), Dan (13.9 ans) et Annabelle (13.7 ans) ; (2) Mickaël (14.2 ans), Coline (14 ans), Clara (13.9 ans) et Armand (15.1 ans) ; (3) Corentin (13.8 ans), Clément (15.4 ans), Margot (14.7 ans) et Florian (14.2 ans).

Tous les élèves du groupe d'Emma éprouvent des difficultés pour attraper les balles et effectuer des passes. Elles sont peu précises et les réceptions approximatives. Plusieurs explications peuvent être avancées. Emma et Léa pensent à autre chose et sont « hors cadre » (Goffman, 1991) par rapport à la tâche proposée par l'enseignant. Cela se traduit par des discussions entre les élèves pendant le déroulement de la situation. Seul, le comptage du nombre de passes va avoir un effet positif sur la motivation en remobilisant le groupe autour du résultat quantitatif. Ce point sera développé dans les aspects motivationnels. Les trois élèves se focalisent sur la balle sans en préciser davantage. D'ailleurs en dehors d'Emma qui évoque « viser la poitrine » pour réaliser les passes (consignes de l'enseignant), rien n'est mis en évidence par les trois élèves de ce groupe.

Lors de la deuxième séance, le groupe d'Emma va pleinement exploiter la possibilité d'aller vers le porteur du ballon. Comme les élèves éprouvent des difficultés à faire des passes précises et à réceptionner de façon satisfaisante, ils vont peu à peu se rapprocher les uns des autres et réduire la distance des passes (deux à trois mètres). C'est cette adaptation collective

qui va permettre au groupe d'afficher un nombre convenable de passes. L'adaptation est collective sans aucune concertation et se fait dans le cours de l'action collective. C'est l'observation mutuelle qui va faciliter la co-action entre les quatre élèves pour se « simplifier la tâche ». En proposant cette possibilité, l'enseignant n'avait pas prévu que certains groupes allaient l'exploiter jusqu'à réduire la difficulté pour les élèves au point de ne plus apprendre.

En revanche, les difficultés relationnelles sont révélées et semblent influencer l'engagement des élèves avec des phénomènes d'attribution causale de la difficulté à autrui (Durand, 1991) : la puissance des passes d'Annabelle à Léa, le « trop de dribble de Léa » pour Dan. Cela entraîne de nombreux dysfonctionnements dans le groupe. Lors de la troisième séance, on constate une amélioration. Le groupe est limité à Léa, Annabelle et Dan, Emma est absente.

L'observation est davantage tournée vers les autres pour épier d'éventuelles maladresses que dans la réalisation des passes, dribbles ou réceptions. Pourtant, les quatre élèves sont de niveau similaire sur le plan des habiletés motrices enseignées. Les aspects relationnels et de communication gênent la mobilisation cognitive et motrice.

Séance n°1 : 2/05/2011
1er questionnement : Emma 14.3 ans
Emma : il fallait lancer la balle à son partenaire la réceptionner à deux mains et la lancer à une main.
SLB : donc euh…
Emma : pas de complication particulière.
SLB : par exemple, dans cette situation qu'est-ce que tu vas regarder ?
Emma : je vais essayer d'être au maximum attentive à la personne qui arrive en face mais ça m'arrive d'être dans les nuages (rires)…
SLB :(rires).
Emma : par exemple là, où ça m'est arrivé, j'ai mélangé avec la balle et la personne, j'étais concentrée sur Léa. Et je pars…Ça m'arrive d'aller fréquemment dans mes pensées, de couper, en fait…
La séquence filmée s'arrête.
SLB : c'est-à-dire, quand tu dis « couper » ?
Emma : couper avec le monde extérieur, vraiment je suis dans mes pensées et euh…et je fais paroi de tout ce qui est à l'extérieur de moi.
SLB : d'accord.
Emma : Et donc il faut que je me réveille dans ces moments-là, mais ça m'arrive assez fréquemment.
SLB : quand ça t'arrive dans ces moments-là, c'est donc effectivement plus difficile d'attraper la balle…
Emma : ben…oui

Séance n°2 : 6/05/2011
3ème questionnement : Léa 14.8 ans

SLB : à ce moment-là, qu'est-ce que tu regardes ?
Arrêt de la séquence.
Léa : le ballon à ce moment.
SLB : ouais, le ballon.
Léa : mais je rêvasse beaucoup aussi, je suis très rêveuse.
SLB : d'accord. Cela veut dire que tu penses à d'autres choses qui n'ont…
Léa : pas forcément. Mais j'rêve.
SLB : d'accord.
[…]
SLB : et là, c'est… ?
Arrêt de la séquence.
Léa : j'ai eu du mal à attraper le ballon.
SLB : d'accord.
Léa : parce qu'Annabelle, elle lance très fort et je me suis pris plusieurs fois ici. (Elle montre le ventre.) *Et ça fait assez mal.*
SLB : d'accord. Et donc…
Léa : j'ai eu du mal à l'attraper. Je ne suis pas très coordonnée.
Silence (10 secondes), Léa regarde la fin de la séquence.
SLB : alors. (Je cherche la deuxième séquence.)
[…]
SLB : ouais. Tu as une explication ou …
Léa : ben, c'est que…certaines personnes ne m'apprécient pas forcément mais je ne les apprécie pas non plus.
SLB : d'accord.
Léa : et du coup, il y a quelques tensions.
SLB : c'est ça. Un groupe avec un relationnel difficile.
Léa : oui.
SLB : d'accord, je comprends. Alors ensuite… euh…là

Séance n°3 : 13/05/2011
5ème questionnement : Dan 13.9 ans
SLB : ouais. Et finalement, tout le monde a fait pareil, Léa et Annabelle ?
Dan : oui. Ben Léa, elle se presse pas du tout, là.
SLB : ouais.
Dan : elle fait beaucoup trop de dribble.
SLB : ouais. OK. D'accord. Là, c'est le groupe de Mickaël.

Les élèves du groupe de Corentin maîtrisent les habiletés motrices enseignées. Ils font partie durant la durée de la séquence des équipes identifiées de meilleur niveau. Les différentes réalisations montrent moins de perte de balle que dans le groupe d'Emma. Les passes et les réceptions sont plus assurées. Les commentaires de Clément mettent en évidence une analyse précise des paramètres de la tâche. Les contraintes motrices (absences de dribble) qui entraînent des prises d'informations permanentes pour anticiper la réception et la passe à suivre. Cette attention à la façon dont il utilise le regard pour observer le jeu est une prise de conscience (Piaget, 1974) des procédures de l'observation pendant la tâche. Il est à même d'extraire les points qui demandent la plus grande attention aux joueurs pour réussir.

A l'opposé, Corentin n'évoque pas ces aspects mais focalise son observation sur le fonctionnement du groupe et les comportements de ses trois camarades. Nous développerons ce point précis dans la suite de ce travail. Toutefois, l'enseignant lui attribue le rôle d'expert en lui demandant de démontrer aux autres une passe en suspension. C'est ce statut « social – scolaire » particulier qui place Corentin dans une position de leader dans les groupes où il se retrouve. Pour les aspects plus instrumentaux des apprentissages, Corentin a automatisé depuis longtemps ces habiletés motrices qu'elles soient perceptives, appréciation des trajectoires de balle et/ou motrices, paramétrisation de la passe (Schmidt, 1975 ; Famose, 1991) en fonction de la position de son partenaire.

Dans le groupe de Corentin, les échanges verbaux que s'autorisent les élèves ne perturbent pas les réalisations à la différence du groupe d'Emma.

Séance n°1 : 2/05/2011
2ème questionnement : Corentin 13.8 ans
SLB : et là, dans ce genre de situation finalement, quand…quand les autres font les passes, tu regardes les autres ? Qu'est-ce que tu regardes ?
Corentin : je regarde surtout mon groupe. J'aime bien le sport et j'ai l'esprit d'équipe, euh…
SLB : d'accord.
Corentin : je regarde mon groupe comme c'est la première fois qu'on fait du hand.
SLB : quand tu regardes ton groupe. Qu'est-ce que tu regardes, comment tu regardes ?
Corentin : j'essaie d'analyser si, euh, il va falloir que je me dépense beaucoup avec eux ou pas.
SLB : je ne comprends pas quand tu dis ça. Si tu dois te dépenser par rapport à quoi ?
Corentin : ben, je dois pas me dépenser si je suis avec que des personnes qui dribblent tous et qui ont pas l'esprit d'équipe.
[…]
Corentin : ben, ça dépend parce que, ben…la plupart du temps on rattrapait bien les balles, c'était plutôt bien, oui. Les passes, des fois, elles partaient un petit peu n'importe où.
SLB : pas assez assurées ?
Corentin : oui. Pas trop de « dispersement » (néologisme), *donc, euh...*
SLB : vous avez eu le temps d'échanger ou pas du tout, ensemble ?
Corentin : (Il fait un signe négatif de la tête.) *non.*
SLB : non, pas du tout.

Séance n°2 : 6/05/2011
4ème questionnement : Clément 15.4 ans
SLB : qu'est-ce que tu regardes, là ?
Clément reçoit la balle d'un camarade et se déplace puis passe la balle à un partenaire que l'on ne voit pas à l'image.
Clément : la balle, d'abord pour l'attraper et puis le partenaire à qui on va la passer.
SLB : d'accord. Et quand tu n'as pas la balle, qu'est-ce que tu regardes ?
Clément : ben, on est obligé de regarder tout le temps les autres parce qu'on se déplace tous, ...alors faut savoir où sont les autres.
Dans la séquence, on voit Clément faire une passe, puis tourner la tête pour regarder la

position de ces camarades.
SLB : qu'est-ce que tu regardes à ce moment ?
Clément : je regarde celui à qui je passe.
SLB : comment ?
Clément : ben…je regarde là (il montre sa poitrine en se frottant.) *parce que …enfin c'est là qu'il faut la passer…enfin l'envoyer à l'autre.*
SLB : ah! Bon.
Clément : ben, oui, pour qu'il l'attrape(le ballon).
Ce sont les consignes de l'enseignant en début de séance concernant la passe.
SLB : et, là, qu'est-ce que tu regardes ?
Clément : faut regarder tout le temps puisque on ne peut pas dribbler

Lors de la deuxième séance, le groupe de Corentin va être confronté à un événement imprévu. Florian se blesse à la main et ne peut plus participer à l'activité avec ses camarades. Clément éprouve des difficultés à réaliser la tâche à cause des va-et-vient supplémentaires occasionnés par l'absence de Florian. Il va réduire son déplacement en n'allant plus jusqu'au plot. Corentin et Margot vont l'imiter. Cette adaptation respecte toutefois l'objectif de la tâche défini par l'enseignant. Ils vont poursuivre « ce ballet à trois » en faisant comme s'il existait des plots fictifs à un mètre environ avant les vrais. Cet ajustement se réalise dans le cours d'action juste par l'observation mutuelle.

Séance n°2 : 6/05/2011
4ème questionnement : Clément 15.4 ans
2ème séquence : 1mn28''
Les élèves doivent réaliser le plus de passes possibles durant 4 minutes, sans recourir au dribble et dans le dispositif spatial déjà décrit. Clément a des difficultés à courir en maintenant le rythme imposé par la situation. Il alterne, marche et trottinement.
SLB : qu'est-ce que tu fais ?
Clément : c'est dur, parce qu'on est plus que trois.
Clément ne passe pas derrière un des plots et réduit de ce fait la distance à parcourir. Corentin et Margot vont dans son sillage réduire le parcours. Il se réduit peu à peu. Il se stabilise sur une trajectoire. Les trois élèves enchainent déplacements et passes, sans aucune perte de balle, « une sorte de ballet pour trois élèves et un ballon. »
SLB : qu'est-ce que tu fais ?
Clément : à trois, c'est trop dur, alors j'ai pas été jusqu'au plot. Comme ça, ça fait moins loin et on se fatigue moins.
SLB : oui, c'est sûr.
Clément : on est obligé de courir plus…parce qu'on est moins.
SLB : qu'est-ce que tu regardes ?
Clément : c'est toujours pareil, faut vite passer et regarder où sont les autres…parce qu'à trois, c'est plus dur.

On note que Corentin ou Clément n'évoquent pas le comptage du nombre des passes alors que ce critère de réussite est présent durant les séquences observées. Le but compétitif

(Famose, 1991b; Durand, 1991) est-il moins prégnant pour le groupe de Corentin que pour les autres ?

Lors de la troisième séance, avec la même organisation spatiale, matérielle et sociale, la réalisation va inclure une partie du trajet en dribble. L'enseignant évoque la possibilité pour le partenaire de s'avancer vers le porteur de balle. C'est le groupe de Corentin, qui réalise la démonstration de la situation.

Le groupe de Mickaël réalise la tâche sans trop de difficulté à l'exception de Coline (14 ans) qui fait des passes approximatives et relâche parfois le ballon lors de ces réceptions. Mickaël partage son observation entre l'ajustement de ses passes, les déplacements de ses partenaires et la qualité des réalisations des autres n'hésitant pas à encourager Coline lorsqu'elle commet quelques maladresses. Pourtant le comptage du nombre de passes mis en place par l'enseignant dès la première séance est important pour Mickaël qui se place dans une logique de comparaison. Il ne fait aucun commentaire sur les maladresses de Coline.

Séance n°3 : 13/05/2011
6ème questionnement : Mickaël : 14.2 ans
SLB : tout à l'heure, c'était la première situation. Qu'est-ce que ça change finalement de le faire le plus vite possible ?
Mickaël : ben plus motivé.
SLB : ouais.
Mickaël : et puis…ben…il faut se concentrer. Et puis écouter ce que dit le prof aussi.
SLB : oui.
Mickaël : ben…et puis faut aller le plus vite possible pour marquer le plus grand nombre de points. Alors là, je sais plus, je crois qu'on avait gagné 17…je crois qu'on avait fait 17.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes, là, au moment où les autres sont en train de réaliser, tu regardes ce qu'ils font… ?
Mickaël : oui. Je regarde ce qu'ils font. Là je demande à Flo combien on avait. (Silence). *Puis là, je sais pas.*
Arrêt de la séquence.
SLB : quelle différence y a eu entre la première fois ou vous l'avez faite et celle-ci ?
Mickaël : ben, faut dire qu'il y avait un peu plus de suspens. Le prof nous avait demandé d'être sérieux et de le faire le plus vite possible et puis on était en challenge avec les autres. Donc, euh…
SLB : ouais.
Mickaël : il fallait qu'on se concentre et qu'on soit motivé.
SLB : c'était l'idée d'en faire le plus possible et d'en faire plus que les autres ?
Mickaël : oui, c'est ça.

Dan (13.9 ans) aussi est attentif aux résultats de son groupe et à la comparaison aux autres. Le groupe, réduit à trois lors de cette séance avec l'absence d'Emma, montre beaucoup de concentration dans la réalisation collective.

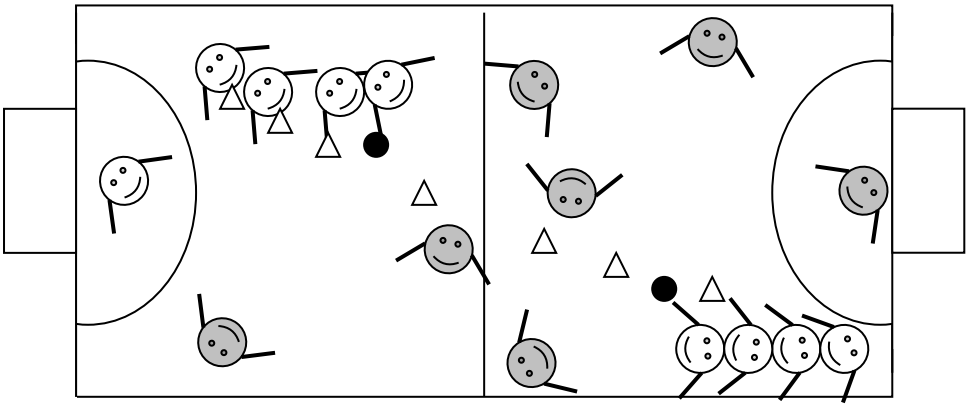
Séance n°3 : 13/05/2011
5ème questionnement : Dan 13.9 ans
C'est la même situation que précédemment. L'enseignant a prévu deux tentatives pour permettre aux différents groupes d'améliorer leur nombre de passes. Léa, Dan et Annabelle réalisent la tâche visiblement avec beaucoup de concentration. Aucune balle n'est perdue lors des dribbles ou des réceptions. Le score annoncé est de 16 passes. Dan annonce 17 passes lors de l'entretien.
SLB : là, c'est la deuxième fois où vous deviez le faire rapidement.
Dan : on en a fait 15 la première et 17 la deuxième. (Pour la classe, le nombre de passes est compris entre 5 et 17 lors du premier essai et entre 11 et 24 lors du second.)
Silence.
SLB : et quand tu fais ta passe, tu regardes quoi ?
Dan : je regardais Annabelle (Partenaire à qui il envoie la balle).
SLB : d'accord.
Silence. Dan grimace. (On voit sur la séquence Dan en gros plan.)
SLB : des fois on est saisi par l'objectif.

Le but compétitif avec comme critère de réussite le nombre de passes réalisées, renforce la cohésion des groupes avec des effets sur l'observation davantage focalisée sur le jeu. Les discussions entre les élèves sont moins nombreuses. Nous reviendrons ultérieurement sur le rôle social de compteur de passe.

- Les situations d'apprentissage des tirs

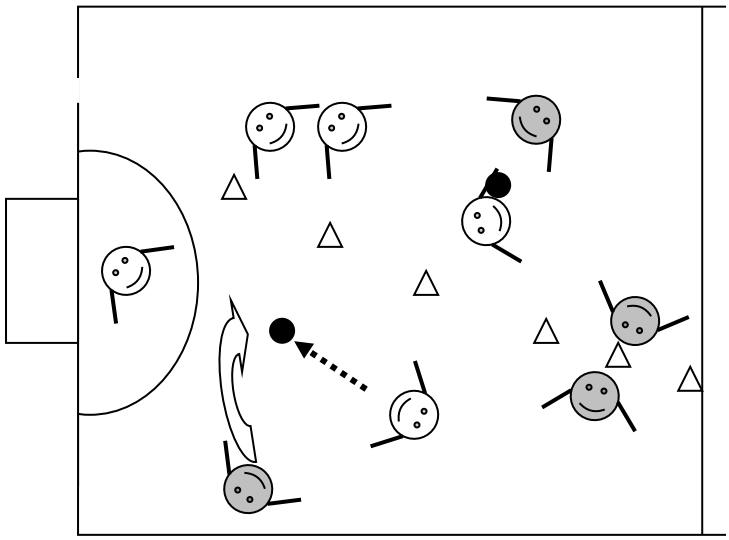
Lors des cinquième et sixième séances, l'enseignant annonce que c'est l'objectif prioritaire. Des relayeurs sont mis en place chargés de renvoyer la balle au tireur. Leur place va évoluer entre la cinquième et la sixième séance. Des plots sont placés au sol dans les coins et des dossards suspendus dans les angles supérieurs des buts. Les élèves doivent compter leurs points à partir des critères suivants : tir cadré/1 point, tir marqué/2 points, tir marqué et cible touchée/3 points. Dans les consignes, l'enseignant précise la position corporelle et démontre le principe de la jambe d'appui opposé au bras qui tire que ce soit pour les tirs en appui ou en suspension, mais aussi la configuration de jeu favorable pour tirer qui implique le démarquage (pas d'adversaire devant soi) et la proximité du but (proche de la zone des 6 mètres). Le dribble est proscrit. Dans un premier temps, nous analyserons le rôle sociomoteur (Parlebas, 1999) de relayeur puis celui de tireur.

Schéma 33 : situation de tirs de la 5ème séance



Lors de la cinquième séance trois relayeurs sont positionnés à l'aide de cerceaux posés au sol. La proximité avec les tireurs entraîne des passes à deux mains et qui se limitent à des distances réduites de deux à trois mètres. Les relayeurs conservent leurs deux appuis dans le cerceau, n'ayant pas besoin de beaucoup d'amplitude pour réaliser leur passe. La taille des cerceaux va avoir un effet d'affordance (Gibson, 1986) pour les relayeurs conjugué à la valorisation des passes précises dans la course du tireur. Pour s'adapter à la consigne de proscription du dribble par l'enseignant, la plupart des élèves vont faire des marcher. L'enchaînement des passes et les déplacements rendent difficiles le respect de toutes les contraintes. Le dribble étant visible, les élèves vont s'autoriser à davantage d'appuis que dans les règles du hand-ball. Quelques relayeurs vont s'adapter pour faciliter la tâche des tireurs. Mickaël (14.2 ans) va peu à peu ajuster les trajectoires de ses passes à deux mains afin que les tireurs puissent attraper la balle au niveau de la ligne des neuf mètres et enchaînent avec leur tir sans avoir besoin de dribbler ou de marcher. Il anticipe le déplacement du tireur et réalise une passe avec rebond pour permettre aux tireurs d'avoir plus de temps pour préparer leurs tirs. Les autres relayeurs ont tendance à envoyer la balle directement sur le joueur. Toutefois, les élèves sont précis et les pertes de balle sont rares. On suppose que les apprentissages des passes, les situations d'attaque/défense et les matchs des quatre premières séances expliquent cette tendance collective.

Schéma 34 : Mickaël, relayeur à la 5ème séance



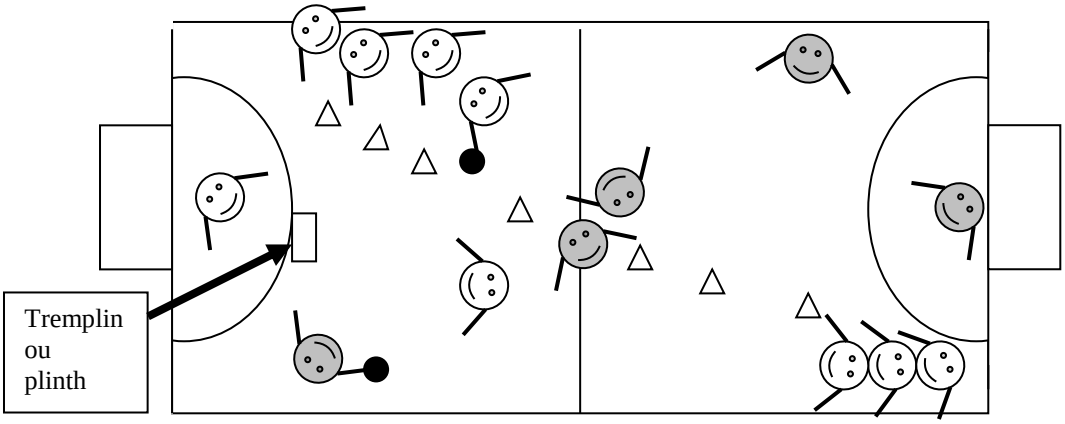
Mickaël

Clotaire (13.9 ans) et Coline (14 ans) se concentrent sur la réception et la transmission des balles au tireur. Mais leur approche de la situation est quelque peu différente. Clotaire regarde ensuite le résultat des tirs des élèves alors que Coline se focalise sur l'identité de la personne qui est tireur pour anticiper sur le type de passe qu'elle va devoir réceptionner. Elle se prépare donc en fonction de l'identité de ses camarades (Rodrigo (13.6 ans), Corentin (13.8 ans), Thomas (13.7 ans)) à recevoir une passe « forte » ou « doucement ». Il semble que son attention soit plus accrue si c'est un tireur catégorisé « passe forte » par Coline.

Séance n°5 : 20/05/2011
10ème questionnement : Coline 14 ans
Coline : je regarde la personne qui arrive après voilà.
SLB : et après…
Coline : je regarde la balle pour l'attraper et je la redonne à la personne.
SLB : d'accord. Difficile comme situation ou …
Coline : ça dépend qui est en face s'il l'envoie fort ou…
SLB : et ça tu peux le savoir s'ils vont envoyer fort ou pas ?
Coline : ça dépend des personnes, enfin. Au bout d'un moment on voit ceux qui la lancent fort pour aller vite et ceux qui ceux qui la lancent doucement qui sont pas trop à l'aise.
Arrêt de la séquence.
SLB : d'accord. Ça veut dire qu'au bout d'un moment, toi, tu es capable d'anticiper ça, de te dire : «Là, tiens, attention, c'est untel ou c'est une telle ?
Coline : ben oui, après on voit.
SLB : d'accord. Donc finalement, quand tu es en train de, dans l'action, là, c'est à ça à laquelle tu penses, tu te dis c'est…je sais pas, donne-moi des noms. Si je te dis, c'est Rodrigo…
Coline : oui, voilà. Après, je sais qu'il va la tirer fort mais qu'il va faire attention.

SLB : si c'est Corentin.
Coline : je sais qu'il va la tirer fort.
SLB : voilà, sans obligatoirement faire attention, c'est ça que tu veux dire. (Sourire).
Coline : oui, oui, voilà.
SLB : et si c'est Thomas ?
Coline : je sais qu'il tirera pas trop fort. (Sourire.)
SLB : d'accord. Je comprends.

Schéma 35 : situations de tirs de la 6ème séance



Lors de la sixième séance, le nombre de relayeur est réduit à deux. Le comportement de Mickaël (14.2 ans), cette passe qui anticipe le déplacement, ne se diffuse pas. Les relayeurs visent le tireur pour transmettre le ballon. Est-ce la présence du plinth et/ou du tremplin ou l'effet des apprentissages des tireurs, mais on constate que les élèves s'arrêtent de moins en moins dans leur déplacement. Cela va avoir pour conséquence une transmission de la balle vers l'avant des relayeurs comme l'avait fait Mickaël lors la séance précédente. Pourtant le processus de production est différent. Dans le cas de Mickaël, par sa passe qui anticipe le déplacement, il induit la conduite du tireur, dans le second cas, ce sont les relayeurs qui s'adaptent au positionnement du joueur.

A la fin de la sixième séance, l'enseignant va instaurer un dernier relayeur mobile. La consigne est d'alterner les côtés, droit ou gauche, par rapport au plinth. La tâche est complexe et les élèves vont être en difficulté pour coordonner leur déplacement. C'est surtout le rythme des passages des tireurs qui en est la cause. Nous développerons ce point dans la partie consacrée aux scripts (Nelson, 1981) ou format (Bruner, 1991).

Il nous semble que l'observation diffère en fonction des trois élèves. L'intentionnalité et les réalisations de Mickaël montrent qu'elle est mobilisée par la qualité de la trajectoire de balle en prenant en compte les contraintes de la tâche. Cela suppose une réelle analyse de ces dernières. Clotaire réalise la tâche comme la majorité des relayeurs en se limitant aux

consignes de l'enseignant sans réellement prendre en compte le problème des tireurs. Enfin, Coline est focalisée plus sur la réception au regard de l'identité de ses camarades de classe que sur la passe qui est pourtant la réalisation la plus importante pour le relayeur.

Ce sont les apprentissages liés au rôle sociomoteur de tireur qui sont prioritaires pour l'enseignant. Au fil des deux séances, le tir en suspension des six mètres va se diffuser au niveau de l'ensemble de la classe. Cette habileté était déjà acquise par certains élèves comme Corentin (13.8 ans), Rodrigo (13.6 ans) ou Mickaël (14.2 ans) essentiellement des garçons. Les commentaires de Rodrigo mettent en évidence la double prise en compte au moment du tir de la position du gardien et des quatre cibles mises en place par l'enseignant. Il semble que les élèves ayant déjà acquis cette habileté motrice cherchent à viser un des angles du but. En revanche, la qualité de l'impulsion de Rodrigo ne nécessite pas l'aide du plinth ou du tremplin pour augmenter le temps de suspension. Il le sait mais la dimension du plaisir « de monter haut » le fait choisir cette possibilité offerte par l'aménagement matériel. En cela le plinth est une affordance pour l'impulsion (Gibson, 1986) et constitue une aide (Durand, 2002).

Séance n°6 : 27/05/2011
12ème questionnement : Rodrigo 13.6 ans
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu fais la passe ?
Rodrigo : je regarde le joueur relais.
Silence.
SLB : et, là au moment du tir ?
Rodrigo : je regarde le goal.
SLB : tu regardes le goal. D'accord.
Silence. 15 secondes.
[…]
SLB : alors ensuite on va passer à une autre.
Silence.
SLB : et, là finalement …?
Rodrigo : comme j'ai raté.
SLB : comme t'as raté la passe, tu fais le choix d'y aller directement en te disant, « ça vaut plus le coup de faire la passe. »
Rodrigo : Ouais.
SLB : et, là, au moment du tir, tu te dis quoi, par rapport à l'attitude du gardien?
Silence. 20 secondes. Je remets la séquence au début.
SLB : ce qui m'intéresse, c'est un peu au moment, voilà, du tir, là. Tu te dis quoi ?
Arrêt de la séquence.
Rodrigo : ben, faut que je vise le plot.
SLB : tu vises le plot, celui-ci ?
Rodrigo : oui.
SLB : celui qui est en bas. D'accord.
Redémarrage de la séquence. Silence.
SLB : et finalement, est-ce qu'il y va ?
Rodrigo : pas tout à fait.

Silence.
SLB : après on te voit redonner la balle rapidement à Léa. C'est important ça ?
Rodrigo : ben, oui.
SLB : pourquoi ?
Rodrigo : pour qu'elle passe.
SLB : d'accord. Et quand tu es dans la file indienne, t'es en train de parler, non, pas vraiment ou… ?
Rodrigo : pas vraiment, on attend.
Silence. 10 secondes.
SLB : finalement, pourquoi tu prends le plinth, là ?
Rodrigo : ben, c'est le professeur qui nous l'a demandé.
SLB : ouais. Finalement, il sert à quoi le plinth ?
Rodrigo : à prendre plus de hauteur et de puissance.
SLB : ouais. Et toi, est-ce que tu penses que t'as besoin de ça … ?
Rodrigo : non, pas tellement.
SLB :… par rapport à ton tir ?
Silence.
Rodrigo : non, pas trop.
SLB : non, pas trop. Tu as déjà une impulsion qui est déjà, qui va énormément vers l'avant et tu prends beaucoup de hauteur donc, oui, on peut dire que pour toi, c'est pas vraiment nécessaire.
Rodrigo : hum.
SLB : ça a un côté assez plaisant ? Quand tu fais ça, il y a un certain plaisir ?
Rodrigo : hum.

L'usage du plinth ou du tremplin lors de cette sixième séance va constituer une évaluation de l'acquisition de cette habileté motrice. Mais tout d'abord, certains élèves vont devoir vaincre une certaine appréhension. Margot (14.7 ans) nous dit clairement son inquiétude première. C'est Amandine (13.8 ans) qui met le plus de temps avant de l'utiliser. Mais cela se limite à monter dessus presque arrêter et à tirer en sautant. Il est difficile de savoir si les réalisations des autres ont eu un effet de *coping* (Martin, 2011) pour Amandine. Margot fait référence à sa pratique mais n'évoque par l'observation des autres.

Séance n°6 : 27/05/2011
11ème questionnement : Margot 14.7 ans
Margot : et je me concentrais pour pas tomber sur le machin (plinth).
SLB : ouais.
Margot : parce que ça me faisait peur. J'avais peur de…
SLB : t'avais peur, tu le trouvais un peu haut, c'est ça ?
Margot : ben, je sais pas, vu que j'avais jamais fait ça.
Silence.
SLB : et, là, vous êtes…après…discussion…
Margot : je sais plus de quoi on parlait.
Silence. 15 secondes.
SLB : bon, ça fait un petit peur mais tu l'utilises.
Margot : oui, oui. (Silence). *C'est juste la première fois comment ça faisait.*

SLB : après ça allait.
Margot : j'avais peur que ça glisse en fait.
SLB : ah ! Oui.

C'est l'impulsion sur le plinth qui va révéler les difficultés de certains élèves. De nombreux tireurs alternent de jambe d'impulsion. Or l'organisation spatiale rend visible les tirs en suspension de tous par les relayeurs mais aussi par les autres tireurs dans les files d'attente. Les commentaires des élèves ne mettent pas en évidence un effet de l'observation des autres comme prise de conscience de leur propre comportement moteur et/ou d'éventuels conseils en direction du tireur. Clotaire regarde sans voir les autres et sa préoccupation est de récupérer une balle pour passer à nouveau. Margot est occupée à entretenir des relations amicales avec Coline quant à Rodrigo, Dan (13.9 ans) et Clément (15.4 ans) ils sont davantage dans la moquerie que le conseil. Cela explique qu'en dehors de l'enseignant intervenant ponctuellement, aucune évaluation mutuelle (Allal, 1999) n'est communiquée aux tireurs.

Séance n°5 : 20/05/2011
9ème questionnement : Clotaire 13.9 ans
SLB : et là, dans les files d'attente, qu'est-ce que tu fais ?
Clotaire : je regarde ce que font un peu les autres.
SLB : ouais.
Silence.
SLB : et quand tu dis « je regarde un peu ce que font les autres. » tu…
Arrêt de la séquence.
Clotaire : un peu au hasard.
SLB : un peu au hasard, comme ça, en fonction de qui passe.
Clotaire : hum.
SLB : quand tu regardes, alors je sais pas…qu'est-ce que tu te dis dans ce que tu vois, finalement des autres, je sais pas tel camarade, en classe qui fait ci ou qui fait ça ?
Clotaire : je sais pas trop, j'sais plus.
SLB : juste comme ça quoi. Tu regardes juste comme ça.
Clotaire : ouais, voilà. Enfin si j'attends aussi, savoir quand est-ce que la balle, je vais récupérer la balle pour partir.
SLB : ah ! Oui ! C'est ça.
Clotaire : hum.

Séance n°6 : 27/05/2011
11ème questionnement : Margot 14.7 ans
3ème séquence : 44''
Margot et Coline se roulent sur le sol pour prendre un ballon. On les voit se relever et se sourire. Margot boite légèrement et se tient la cuisse. Elle marche vers la file de l'autre moitié de terrain.
SLB : et, là. (Rires).
Margot : rires. *Ah ! Oui ! Ben, là, en fait, les deux ballons, y sont partis et on a voulu aller sur*

le même ballon.
SLB : d'accord.
Margot : vu qu'on y est allé un peu fort, on est tombé toutes les deux et après voilà ! C'est tout !
SLB : bon. T'as pas eu trop, trop mal quand même ?
Margot : non. Je suis tombée sur le côté.
SLB : ça vous a un peu amusé.
Margot : ah ! On rigole pour un rien avec Coline.
Silence. 15 secondes.

Séance n°6 : 27/05/2011
12ème questionnement : Rodrigo 13.6 ans
SLB : et, là, finalement, t' es en train de regarder les autres qui passent, c'est ça ?
Rodrigo : Ouais.
SLB : et qu'est-ce que tu te dis ?
Rodrigo : je rigolais parce que y en avait un qui avait raté son tir.
SLB : ouais. Donc tu es en train de faire le commentaire, on te voit mimer…
Rodrigo : ouais.
SLB : …mimer l'action. Ça amuse beaucoup Clément visiblement.
Silence.
SLB : quand tu es dans les files d'attente, parfois, comme là, tu es en train de regarder les autres passer ?
Rodrigo : hum.
SLB : et ça sert à quoi ? Qu'est-ce que tu regardes quand ils passent ?
Rodrigo : je regarde leurs sauts et comment ils tirent.
SLB : ouais, d'accord. Tu penses que ça sert à quelque chose de les regarder faire?
Rodrigo : ben, j'sais pas.
SLB : mais comme t'es dans la file indienne, bon, voilà, on regarde un peu autour les autres qui passent.
Rodrigo : ouais.

Concernant les prises d'informations visuelles au moment du tir, les commentaires de Clotaire et de Margot comparés à ceux de Rodrigo mettent en évidence quelques différences intéressantes. Rodrigo vise le plot et utilise pleinement l'affordance des objets mis en place par l'enseignant. Les commentaires de Clotaire et de Margot montrent un regard focalisé sur le gardien mais pas sur les cibles. Enfin les deux élèves disposant de moins d'automatismes, sont obligés de contrôler visuellement leur déplacement « pour être sûr de ne pas dépasser la ligne » et/ou d'utiliser le plinth comme aide pour l'impulsion.

Séance n°5 : 20/05/2011
9ème questionnement : Clotaire 13.9 ans
SLB : toujours pareil. Finalement au moment du tir…qu'est-ce que tu regardes au moment du tir ?
Je reviens avec le curseur sur l'action de tir de Clotaire. Arrêt de la séquence.
Clotaire : ben. Je regarde déjà la ligne pour être sûr de pas la dépasser.
SLB : la ligne de 6 m, tu veux dire ?

Clotaire : oui, voilà.
SLB : pour éviter de marcher dans la zone.
Clotaire : puis le but aussi pour voir où je vais tire pour essayer de mettre le but.
SLB : OK. Quand tu vas tirer, qu'est-ce que tu vas prendre en compte ?
Silence. Redémarrage de la séquence.
SLB : tu sais pas encore.
Clotaire : non pas trop.
SLB : non pas trop.
Silence.
SLB : finalement tu tires…
Clotaire : et voilà ! (Rires).
SLB : tu sais pas trop comment mais tu tires ?
Clotaire : mais j'essaie quand même un peu…
SLB : oui.
Clotaire : j'essaie quand même un peu de bien viser pour euh…
SLB : mais justement, c'est quoi bien visé ?
Clotaire : réussir à le mettre là où le gardien n'arrivera pas à le prendre.

Séance n°6 : 27/05/2011
11ème questionnement : Margot 14.7 ans
SLB : donc là, finalement quand il y a ces moments de passe. Qu'est-ce que tu regardes au moment où tu passes ?
Arrêt de la séquence.
Margot : je regardai celui qui me passait la balle.
SLB : et puis ensuite ?
Margot : ben, c'est tout. Non. Je sais pas, j'ai pas fait gaffe.
Redémarrage de la séquence.
SLB : non, je sais pas. Et, là ? (Au moment du tir).
Margot : là, je regardais Clara.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : au moment du tir, tu, tu essaies…
Margot : j'essaie de regarder vers où elle allait se déplacer.

Enfin les règles définissant cette situation vont entraîner des interprétations variées. Nous avons souligné que l'enseignant avait proscrit le dribble. Pourtant face aux difficultés éprouvées (nombreux marcher) par certains élèves pour coordonner – passe, déplacement, impulsion sur le plinth, tir – en cours de séance, il autorise le dribble après la passe du dernier relayeur C'est le sens de son intervention auprès de Margot :

« SLB : qu'est-ce qu'il te dit monsieur F. ?

Margot : il me disait qu'il fallait que je fasse des dribbles parce que j'avais fait un marcher. »

Les élèves vont rester sur ce qui avait été précisé ultérieurement et vont continuer à transgresser par des marcher. Les tentatives de certains d'entre eux lors de la séance précédente d'adapter la situation en introduisant des dribbles et les interventions répétées de l'enseignant avaient entraîné une stratégie de masquage (Vors & Gal-Petitfaux, 2009) des

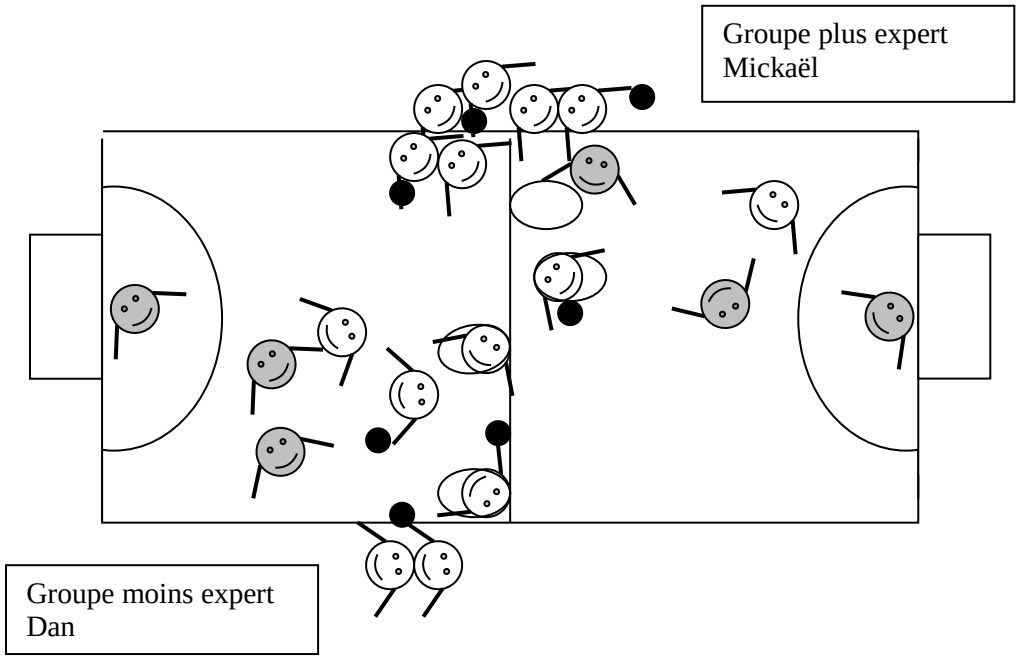
transgressions par des marcher moins visibles par le professeur.

Concernant les tireurs, le plinth va avoir un effet d'affordance pour l'impulsion et favoriser le tir en suspension. Mais simultanément, il va révéler l'hétérogénéité des acquis entre les élèves. Les commentaires des élèves montrent que le regard dans la situation de tir se focalise uniquement sur le gardien ou prend en compte le gardien et les objets utilisés comme cible pour guider l'action motrice.

13.3.2.2. Les attaques/défenses

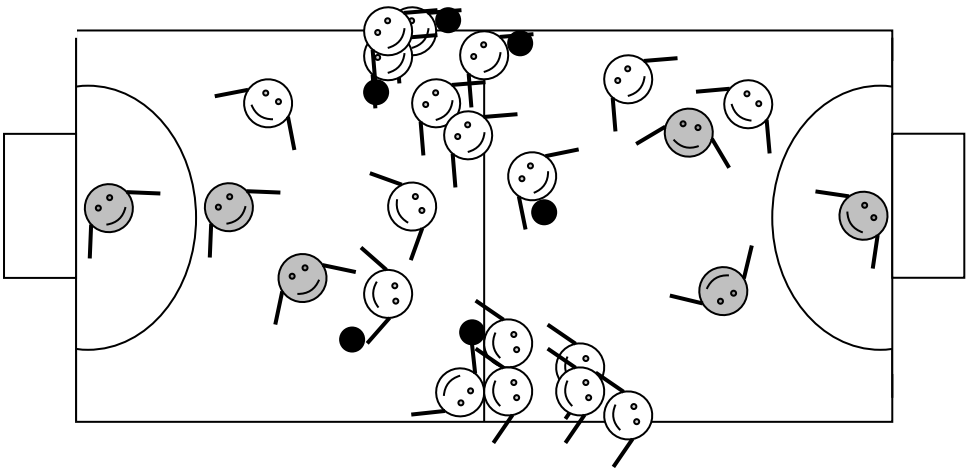
Ces situations vont être proposées aux élèves pendant les troisième, quatrième et cinquième séances. Nous analyserons successivement les deux rôles sociomoteurs d'attaquant, de défenseur et simultanément les moments lorsqu'ils attendent leur tour. Les élèves sont amenés à s'auto-organiser durant ces situations. Nous analyserons dans la partie consacrée à la fonction relationnelle et de communication ce qui concerne l'arbitrage et les modalités de fonctionnement.

Schéma 36 : situation de 2 contre 2 + 1 de la 3ème séance



Pour la troisième séance, l'enseignant choisit de séparer les deux groupes de niveaux. Les changements de gardien sont organisés par les élèves.

Schéma 37 : situation de 3 contre 2 + 1 de la 4ème séance



Pour la quatrième séance, c'est une situation de trois attaquants contre deux défenseurs avec une rotation de tous les groupes sur les deux buts. Au début de la situation, l'enseignant demande aux défenseurs de se positionner sur le terrain l'un dans l'espace avant, l'autre plus proche de la zone des six mètres. Les équipes sont homogènes au niveau de l'intragroupe et hétérogène à celui de l'intergroupe. Cette hétérogénéité va entraîner des oppositions très déséquilibrées lorsque les trois attaquants affrontent deux élèves avec des acquis plus fragiles. Ce constat est moins vrai dans le cas de rapport inversé. C'est l'enseignant qui va effectuer régulièrement les changements de défenseurs et de gardien.

La cinquième séance reprend cette organisation mais la situation passe à trois attaquants contre trois défenseurs. Cette fois, l'enseignant veille à constituer des groupes plus hétérogènes.

- Les attaquants

Les six élèves interrogés révèlent de grandes différences d'analyse du jeu. Marie (13.9 ans), Thomas (13.7 ans) livrent peu de commentaire sur leur sémiotricité (Parlebas, 1999) pendant les situations. Les deux élèves ont compris la notion de démarquage mais ils prennent peu en compte l'aspect dynamique et évolutif du jeu. Ils tirent plusieurs fois alors que des défenseurs sont revenus les gêner ou qu'ils sont trop loin du but. Les temps d'attente ne semblent pas l'occasion d'échanger entre partenaires et/ou de regarder les autres groupes. Pourtant, Marie évoque des moments de concertation pour faire un bilan de l'attaque qui s'est déroulée mais cela reste évasif. Les échanges sont plutôt sur des sujets qui n'ont rien à voir

avec la séance de hand-ball et puis Marie est toujours très occupée à dribbler avec le ballon pendant ces temps d'attente.

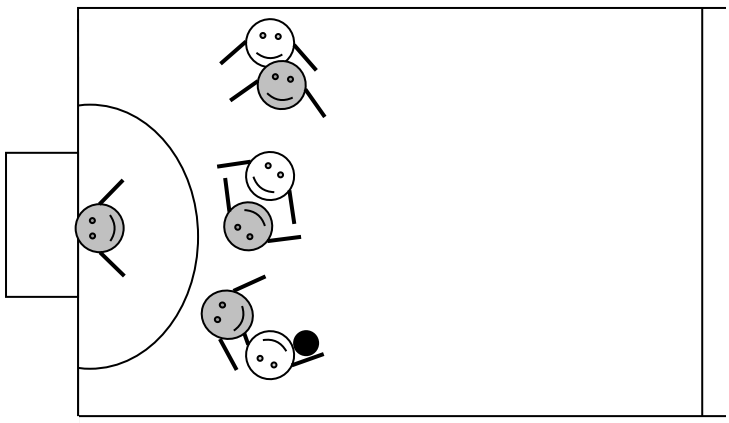
Séance n°4 : 16/05/2011
7ème questionnement : Marie 13.9 ans
SLB : là, quand tu es en train de jouer, qu'est-ce que tu regardes ?
Arrêt de la séquence.
Marie : là, la balle.
SLB : tu regardais la balle ?
Marie : la balle, ouais.
SLB : d'accord. Finalement il s'est passé quoi, là ?
Redémarrage de la séquence.
Marie : ben, rien (rires).
SLB : vous avez perdu la balle très vite.
Marie : oui.
Silence. 10 secondes.
Marie : dommage.
SLB : eh ! Oui.
[…]
SLB : et là qu'est-ce que vous échangez ? Là sur cette action, tu savais à peu près où était Emma pour lui passer la balle ou… ?
Marie : j'en ai aucune idée, j'en ai aucune idée.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et là, au moment, finalement où tu as tiré tu savais pas trop quoi ?
Marie : non, parce que c'était une des premières fois ou je tirais en fait.
SLB : hum, hum et puis en plus t'étais gênée par un défenseur.
Marie : j'étais gênée par Clémence.
SLB : ouais, c'était pas facile.
Marie : dommage.
Marie voit son tir arrêté par Thomas.
[…]
SLB : pendant les situations de jeu, là, tu regardes quoi ? De façon…en premier ?
Marie : ben, mes …Où sont passés mes autres coéquipiers.
SLB : d'accord.
Marie : et des fois quand…des fois rien. Des fois je regarde le but, ça dépend.
SLB : ouais.
Marie : mais plus mes coéquipiers et la balle.
SLB : tes coéquipiers et la balle. D'accord. C'est étonnant parce que t'as tout le temps le ballon, entre les temps de battement.
Marie : ouais. Je la récupère et j'aime bien dribbler avec.
SLB : et tu te dis bon ben voilà ! Je le garde.
Marie : je le récupère et puis après je le passe mais pendant les temps, j'attends avec.

Séance n°4 : 16/05/2011
8ème questionnement : Thomas 13.7 ans
SLB : alors, ensuite, voilà. Là tu es attaquant. D'accord. Pourquoi tu vas te placer là ?
Arrêt de la séquence.
Thomas : pour être en avant, on a des conditions pour avoir le ballon.

SLB : c'est ce qui s'est passé finalement, on t'a transmis la balle.
Thomas : hum.
SLB : et là, qu'est-ce que tu…
Thomas : j'ai tiré.
SLB : t'as tiré.
Thomas : parce que Louis, il est…
SLB : et là, tu fais quoi ?
Thomas : j'suis content.
SLB : t'es content.
Thomas : parce que j'ai marqué du premier coup.
Silence. Nous regardons Thomas imitant les joueurs de football après un but marqué. Rires.
SLB : oui, on voit bien que tu es content.

Mickaël (14.2 ans), Clotaire (13.9 ans) et Coline (14. ans) analysent plus précisément les situations de jeu. Les prises d'information par la vision sont identifiées de façon explicite par Coline et par Clotaire. Les deux élèves utilisent des représentations iconiques (Bruner, 2008) pour évoquer le démarquage (Coline : « sans qu'il y ait quelqu'un devant moi ») à un niveau individuel mais aussi collectif. Coline parle de dispersion des joueurs et Clotaire ne souligne que la configuration de l'alignement des attaquants et des défenseurs. Les réussites des leurs deux groupes sont aléatoires. C'est leur progression systématique vers l'avant sans jeu en soutien qui les place dans des configurations de jeu où tous leurs partenaires sont marqués. L'équilibre numérique entre les attaquants et les défenseurs renforce le phénomène. C'est la notion d'alternative qui semble moins présente dans leurs analyses. D'ailleurs, Coline et Clotaire nous rapportent les contenus des temps de bilan qu'ils effectuent avec leurs partenaires. Ils utilisent des représentations de configurations de jeu mais sans intégrer réellement l'incertitude produit par les adversaires. La stratégie collective de la dispersion du groupe de Coline où l'ajustement « au fur et à mesure » met en évidence un flou (Schütz, 2010) des connaissances qui se construisent dans les actions de jeu.

Schéma 38 : la ligne décrite par Clotaire



Séance n°5 : 20/05/2011
9ème questionnement : Clotaire 13.9 ans
SLB : ah ! Là vous allez être en situation d'attaque. C'est toi qui a le ballon. Vous avez…qu'est-ce que tu vas faire ? Qu'est-ce que tu regardes à ce moment-là ? Au moment où tu fais l'action de jeu ?
Clotaire : je regarde si je vais pouvoir la passer à Simon.
SLB : d'accord. Tu avais prévu de la passer à Simon.
Clotaire : oui.
SLB : vous vous étiez mis d'accord avant.
Clotaire : oui, voilà !
SLB : d'accord…
Clotaire : enfin, on s'était dit un peu comme ça…
SLB : vous aviez mis un plan ensemble tous les 3.
Clotaire : on avait changé, on avait changé, il l'envoyait et je l'envoyais après à Simon.
Arrêt de la séquence.
SLB : OK. Et là vous êtes en train de discuter. Vous parlez de quoi ?
Silence.
Clotaire : j'sais plus, j'sais plus.
Silence. 15secondes.
Clotaire : ah ! Oui. Après, c'est…je demandais à eux deux s'ils étaient prêts pour y aller.
Silence. 10 secondes.
SLB : là, finalement vous avez perdu la balle.
Clotaire : ouais. Après ça a pas marché quand on était toujours en ligne. Quand on faisait toujours la même chose.
Arrêt de la séquence.
SLB : c'est-à-dire.
Clotaire : ben on était sur une ligne et puis y avait celui d'à côté qui lançait à celui du milieu.
SLB : d'accord.
Clotaire : et celui du milieu qui lançait à l'autre.
SLB : d'accord.
Clotaire : et puis là on a réussi à en marquer un peu plus.
SLB : et t'as une explication au fait de cette…
Clotaire : pas du tout, non.
SLB : pas du tout, mais le constat…
Clotaire : ça a marché.
SLB : et vous vous étiez mis d'accord avant ou (souffle)…
Clotaire : au fur et à mesure.
SLB : au fur et à mesure.

Séance n°5 : 20/05/2011
10ème questionnement : Coline 14 ans
SLB : voilà. Qu'est-ce que tu regardes à ce moment-là dans le jeu ?
Coline : celles avec qui je joue et les défenseurs.
SLB : d'accord. Et là ?
Arrêt de la séquence.
Coline : je regardais la balle arriver et à qui je peux la donner.
SLB : ouais.
Redémarrage de la séquence. Silence.
SLB : et finalement ta décision, elle est bonne ?
Coline : non. (Rires.)

[…]
SLB : et, là, finalement, pourquoi tu fais le choix de te décaler ? Qu'est-ce qui fait que tu te décides de …
Coline : ben pour que ça lui donne une facilité de me passer la balle sans qu'il y ait quelqu'un devant moi.
SLB : d'accord, c'est pour te démarquer.
Coline : oui, voilà.
SLB : et qu'est-ce qui fait te décider sur le démarquage, là ?
Coline : parce qu'elle avait la balle et on a dû en parler avant, de se dire, on se disperse.
SLB : d'accord. Donc vous vous étiez mis d'accord avant en vous disant : « Faut qu'on se disperse, qu'on s'écarte. » ?
Coline : hum.

Mickaël (14.2 ans), joueur du groupe des élèves les plus experts, n'évoque quasiment pas ces prises d'informations pendant le jeu mais est à même avec son partenaire Marc (14.1 ans) d'anticiper une stratégie collective avant d'avoir réalisé une première fois la situation. De la même manière, lorsqu'un cerceau est davantage dans l'axe du but, les deux joueurs vont adapter leur organisation collective. Il nous semble que ces anticipations intègrent les conduites supposées des défenseurs. Dans les faits, un des joueurs se déplace sur le côté tandis que l'autre se positionne dans un espace libre pour recevoir la balle et tirer. Les passes se limitent à deux ou trois et aboutissent le plus souvent à un tir au but. D'ailleurs durant la séance, Mickaël joue avec Corentin (13.7 ans) et s'adapte à un déplacement vers l'avant de ce dernier dans un espace libre. C'est cette compréhension mutuelle des élèves les plus experts qui facilite leur réussite. Ils arrivent à s'ajuster collectivement à partir de scénarii généraux aux conduites défensives et ont l'avantage de pouvoir disposer d'habiletés motrices de dribble et de tir efficaces.

Séance n°3 : 13/05/2011
6ème questionnement : Mickaël : 14.2 ans
SLB : et là, quand tu es dans la discussion, vous échangez sur quoi ?
Mickaël : alors, là, je crois qu'on parlait de ce qu'on allait faire et puis aussi de se mettre d'accord sur qui passe en premier et puis après je regardais les autres faire.
SLB : un peu première organisation avant de faire…
Mickaël : c'était la première organisation alors c'était un peu n'importe quoi. Après la deuxième, c'était un peu plus…
SLB : alors là vous êtes en train de vous ajuster sur une sorte de première… première, un premier plan d'organisation, quoi ?
Mickaël : ouais.
[…]
SLB : t'as l'impression que ça change, que c'est différent ?
Mickaël : ben, faut être plus concentré.
SLB : ouais. Mais dans la modification de la tâche.
Mickaël : dans la modification de la tâche, euh…

SLB : entre celle d'avant où là, finalement, on a déplacé l'axe des deux cerceaux.
Mickaël : non pour moi, ça changeait pas trop, trop. Juste il fallait aller tout droit en fait. Il fallait qu'il la lance un peu plus loin.
SLB : vous n'aviez pas bien, bien compris la situation initiale ?
Mickaël : là, y a, ouais. Je pense ouais.

Pour ces trois élèves, l'observation est utilisée pour mémoriser les configurations de jeu et les temps entre les différentes attaques servent à établir des plans flous (Suchman, 1990) qui vont permettre des adaptations aux incertitudes du jeu (Parlebas, 1999). L'activité de ces attaquants est à la fois anticipatrice et réactive.

Le cas de Dan (13.9 ans)

Il fait partie du groupe des élèves identifiés les moins experts. Il est associé à Hugo (13.9 ans). Dan observe les autres groupes pour chercher des stratégies collectives pour réaliser la tâche. Il en trouve deux finalement : (i) la première consiste à envoyer la balle dans un espace libre et pas directement sur le partenaire, (ii) la seconde, à lober le défenseur. Il utilise ses expériences du jeu et celles des autres groupes. Il fait référence à des représentations iconiques dynamiques sous la forme de scénarii qui intègrent les réactions des adversaires et de son partenaire. Les propositions de Dan sont composites (Sallaberry, 2005) intégrant des représentations symboliques aux configurations de jeu. Sa méta-analyse de la communication avec son partenaire Hugo concernant l'élaboration de leur stratégie collective accorde aux mémorisations de l'expérience *in vivo* beaucoup d'importance. Ces expériences sont typiques (Schütz, 2008), elles sont de source visuelle et semble suffire aux deux partenaires pour coordonner leurs conduites motrices. Mais elles impliquent une réflexion des deux joueurs qui permet d'extraire des éléments d'informations à partager sans avoir nécessairement recours au langage. Il nous semble que ce « savoir partagé » (Bruner, 2008) que nous présente Dan est celui des joueurs les plus experts. Les stratégies collectives intègrent des praxèmes (Parlebas, 1999). Dans ce cas précis, C'est le déplacement du non-porteur de balle dans un espace libre qui est signifiant pour la coordination collective entre les joueurs. La relation entre l'observation des actions des autres, les propres réalisations du joueur, les résultats et leurs analyses constitue les sources de l'élaboration d'un savoir commun dont une partie reste, semble-t-il indicible.

Séance n°3 : 13/05/2011
5ème questionnement : Dan 13.9 ans
5ème séquence : 8''
Dan et Hugo regardent le jeu et discutent assis dans les tribunes en attendant leur passage.

Dan : j'essaie de regarder ce qu'y font les autres…
SLB : c'est-à-dire ?
Arrêt de la séquence.
Dan : ben…pour essayer de voir si ils trouvent une technique ou un truc. Ben…euh pour essayer de reproduire si je vois un truc qui marche bien.
SLB : ah ! D'accord ! Quand tu dis des trucs qui marchent bien. T'entend quoi ?
Dan : par exemple. J'sais pas par exemple…par exemple, les pas qu'on avait appris au basket…les pas en …les pas en rotation…
SLB : les pivots.
Dan : ouais, les pivots. Je voulais voir si y en avait qui les utilisaient ou pas. J'ai pas vu.
SLB : d'accord. D'accord. Et finalement t'avais cette idée-là, toi ?
Dan : ben…j'essaie de trouver des trucs parce que je suis pas bon pour marquer. J'arrive pas à marquer.
SLB : ah ! Tu voulais me dire que t'essayais des trucs…
Dan : comment elle réalise, la personne.
SLB : là, mais tu voulais me dire que tu recherchais des trucs dans les tirs ou dans les actions de jeu ?
Dan : tout.
SLB : tout, d'accord. Et tu te dis que finalement après on peut…
Dan : on peut essayer de voir ce qui marche et ce qui ne marche pas par rapport aux autres.
SLB : d'accord. Et de se dire que peut-être que…
Dan : si on voit une bonne idée, on va essayer en changeant quelques petites choses et voir si ça marche bien.
SLB : d'accord.
[…]
Dan : ben, là par exemple, ce que j'ai trouvé, lancer la balle pas sur son partenaire mais juste un petit peu à côté, comme ça il arrive et celui qui veut le bloquer, il croit que la balle va arriver directement sur lui.
Arrêt de la séquence.
SLB : ah ! Oui. L'idée, c'est de lui envoyer la balle dans une…
Dan : ben par exemple, d'envoyer la balle dans la direction où il y a personne mais pas trop loin non plus.
SLB : c'est quoi l'intérêt, là ?
Dan : ça fait un peu une feinte et ça permet d'aller plus loin.
SLB : qu'est-ce qui se passe finalement ?
Dan : à la fin les gens s'attendent à ce qu'ils reçoivent la balle sans trop bouger alors que c'est pas le cas. Et puis ça permet d'aller plus loin du coup. Il suffit de trouver un endroit pour courir.
[…]
SLB : c'est plutôt quand il y a des déplacements de joueurs, des choses de cet ordre-là, c'est ça que tu veux dire ?
Dan : on a tendance à essayer de bloquer un joueur, mais finalement soit on regarde la balle et on voit pas le joueur soit on regarde le joueur et on voit pas la balle. C'est donc là que j'essaie de trouver un truc parce que j'ai beaucoup de mal à bloquer.
SLB : et sur les deux points sur la manière…de passer la balle à son partenaire malgré la présence des défenseurs, tu disais : plutôt devant dans la course où…c'est-à-dire, un endroit où y a…
Dan : un endroit où l'autre s'attend pas …
SLB : ou alors par-dessus, euh…
Dan : l'avantage par-dessus c'est que si l'autre il lève les bras, il voit pas ce que font les

autres joueurs.
SLB : est-ce que ça, tu en as parlé avec ton partenaire ?
Dan : ben, j'ai vu qu'il faisait exactement la même chose. Donc je pense pas que c'est la peine de lui parler parce qu'il a fait la même chose. Il m'a lancé la balle plus vers la gauche, comme ça au moment où elle essayait de me bloquer, ben j'ai …euh.
SLB : donc, du coup, y a pas besoin d'en parler ?
Dan : non.
SLB : Il suffit de …
Dan : de le faire une ou deux fois pour que l'autre, il comprenne. De toute façon si on veut que ça marche, on le refait après.
SLB : et toi, tu as l'impression que c'est souvent comme ça ?
Dan : ouais.
SLB : finalement, voilà, on voit que l'autre, il l'a fait et on se dit : « C'est bon, il a compris. »
Dan : ouais.
SLB : mais des fois, y a besoin de se mettre d'accord avec des mots ou … ?
Dan : mais j'trouve que si on le dit trop avec des mots, l'autre, il essaie de se concentrer pour le faire et puis ben…après il peut faire des petites gaffes à côté. Donc je pense plutôt qu'il faut le faire comme ça il voit que ça marche d'abord. Et ensuite… parce que je sais que quand j'avais demandé, la dernière fois sur les matchs, de faire des passes loin pour essayer de se démarquer ou quoi ... ça marchait pas bien alors que quand je mettais juste placé un peu loin, il avait pas réfléchi : « Faut que je fasse une passe loin. » et du coup, il avait fait une passe et elle était bonne
SLB : OK. Je comprends.
Dan : les mots, ça capte un peu l'attention.
SLB : ce que tu veux dire, ça a tendance à focaliser les gens sur…
Dan : une chose.

Il semble difficile de savoir si cette anticipation « réactive » par son ajustement collectif se réalise par la visualisation de l'action imaginée (Bandura, 2003) comme un futur antérieur (Schütz, 2010). Toutefois, les groupes de Mickaël et Dan se représentent une anticipation du déroulement de l'action sur le terrain qui va permettre la coordination des conduites motrices individuelles.

Lorsque les joueurs sont tireurs, on note les mêmes éléments que pour les situations d'apprentissage. Les élèves les plus en difficulté pour cette habileté motrice ont tendance à se focaliser sur le gardien. Cela ne signifie pas que certains d'entre eux ne soient pas en réussite mais le gardien semble opérer une attraction visuelle sur le tireur. Quant aux opportunités de tirs, certains élèves dont Marie (13.9 ans), Clémence (13.9 ans), Thomas (13.7 ans) et de nombreux élèves peuvent déclencher un tir alors qu'ils ont un défenseur devant eux et/ou lorsqu'ils sont loin du but (zone des neuf mètres). Les élèves les plus experts réalisent des tirs en suspension au niveau de la zone des six mètres avec des feintes intégrant des dribbles pour éliminer le dernier défenseur. Ils ne tirent pas lorsqu'un adversaire est face à eux. Mais pour ces élèves, marquer constitue un objectif en soi. Certains n'hésitent pas à récupérer le ballon

pour tirer plusieurs fois. L'épisode avec Mickaël (14.2 ans) n'est pas l'exception et parfois, le même groupe effectue trois tirs lors de la même attaque alors que la balle n'est plus jouable. Les tirs de ces élèves ont beaucoup de puissance. Nous analyserons ce qu'en disent les gardiens à la fin de cette partie consacrée à la fonction instrumentale. En général, leurs actions de marque allient placement et puissance et rendent les interventions du gardien, vaines. Comme nous l'avons déjà identifié, ils prennent en compte le positionnement du gardien au moment du tir et ses éventuels déplacements simultanément. Ce « double regard » est possible parce que le tir en suspension est en partie automatisé et ne demande pas de contrôle conscient des joueurs.

Séance n°3 : 13/05/2011
5ème questionnement : Dan 13.9 ans
SLB : ouais. Voilà, là tu as essayé de faire ça mais…au moment du tir, qu'est-ce que tu… ?
Dan : je regardais Clotaire et j'arrivais pas à me concentrer sur le tir. Et je lui tire dessus. Ça, c'est mon défaut, je tire sur le…le goal et j'essaie pas de trouver un coin ou un truc pour tirer.
SLB : c'est marrant parce qu'en même temps, tu dis que tu le regardes, donc tu sais où il est.
Dan : oui, je vois bien où il est mais justement comme je vois trop où il est, j'arrive pas à viser autre part. Je me concentre trop sur lui.
SLB : tu regardes que lui et tu regardes pas finalement…
Dan : parce que j'essaie de voir si il bouge par rapport à l'endroit où je veux tirer. Du coup je lui tire dessus.

Séance n°4 : 16/05/2011
7ème questionnement : Marie 13.9 ans
SLB : et là tu te dis qu'il faut tirer ?
Marie : ben, oui parce que j'étais là.
SLB : t'étais bien placée.
Marie : ouais.
SLB : pas trop loin.
Marie : j'aurais pu tirer à Emma mais je l'ai pas fait.
SLB : et visiblement, il y a eu un but de marquer ?
Marie : oui.
SLB : vous en avez marqué beaucoup, finalement ?
Marie : là, non. Ben pas cette séance.
SLB : pas cette séance.
Silence.
Marie : on a perdu beaucoup de ballons.

Séance n°5 : 20/05/2011
10ème questionnement : Coline 14 ans
SLB : OK. Et finalement, ça marche. Quand tu as tiré, là. Qu'est-ce que tu regardes au moment où tu vas tirer ?
Silence.
Coline : la personne qu'est dans le but.

SLB : ouais. Là.
Coline : la personne qu'est dans le but et la ligne aussi (Ligne de la zone des 6m).
SLB : tu regardes la ligne et...et…qu'est-ce que tu te dis au moment où tu vas tirer ?
Coline : et, ben, est-ce que je tire, euh ?
SLB : tu t'es posée la question s'il fallait tirer ou pas ?
Coline : hum.
SLB : d'accord et puis après tu t'es dit que finalement…
Coline : ben, voilà, que j'étais devant, que je tire et puis voilà.
SLB : ouais. D'accord.

Séance n°3 : 13/05/2011
6ème questionnement : Mickaël : 14.2 ans
Mickaël : ben, je regarde l'endroit où je vais tirer et je regarde Coco pour voir si il va dans le même endroit, où il va à peu près. En l'occurrence, je l'ai lancé sur lui.
SLB : on va revoir l'action. (Je recule le curseur pour permettre à Mickaël de revoir l'action de tir.)
Mickaël : ouais, c'est vrai que c'est dur le hand-ball pour marquer.
SLB : là tu vois là ? Et là, finalement…
Mickaël : hum. (Silence). *Ouais, c'est vrai, j'étais en train de regarder Coco. En fait je fais tout dans l'action, on va dire que … au moment où je saute, je regarde où il est.*
SLB : ouais, ouais. Il faut dire que c'est dur de lui mettre des buts, quand même.
Mickaël : ça, c'est vrai ! Ça, c'était la première. Je crois qu'on s'était éclaté à lui mettre…
En plus il fait du hand-ball, alors c'est très dur de lui mettre…
Après leur attaque, Mickaël récupère le ballon et tente un nouveau tir qui est arrêté par Corentin. Marc prend le ballon et effectue comme Mickaël un tir en suspension et rate. C'est la phase où Mickaël et Marc vont tirer plusieurs fois chacun dans les buts.
SLB : ah ! Vous avez eu du mal. Vous vous y êtes pris longtemps et vous n'arriviez pas à …
Mickaël : hum. C'est vrai, c'est vrai que au bout d'un moment on s'habitue mais …Coco, y joue bien. Comme c'est un copain, je m'entends bien avec lui.
Silence. 15 secondes. Mickaël regarde l'action se dérouler.
Mickaël : bien joué. (Au moment où Marc marque un but à Corentin.)

- Les défenseurs

Les situations en équilibre numérique proposées par l'enseignant vont favoriser des conduites défensives individuelles. Chaque défenseur gêne un attaquant. Les interceptions sont réalisées et évoquées par Clotaire (13.9 ans) « en essayant de passer entre les passes ». Les actions défensives sur le porteur du ballon sont d'empêcher la passe ou le tir en levant les bras. Tous les élèves adoptent ce comportement défensif qui a dû être appris antérieurement lors de la séquence de basket-ball. Concernant la coordination collective, elle est effective et est résumée par Marie (13.9 ans) « quels attaquants, y a personne avec eux. ». L'adversaire démarqué est identifié. L'indice est lié à une configuration de jeu, représentation iconique (Bruner, 2008) mais implicitement, elle est associée à une règle d'action (Gréhaigne, 2003) qui est : « ne pas laisser un adversaire seul. ».

Les commentaires des élèves laissent dans l'ombre toutes les phases d'attaque où les adversaires les prennent de vitesse par un déplacement et/ou par une action de dribble.

L'évolution du donné de l'enseignant entre la troisième et la quatrième séances prend en compte cette difficulté défensive puisqu'il demande aux défenseurs de se répartir sur la moitié du terrain avec un défenseur plus avancé et l'autre plus proche de la zone des six mètres. Ce positionnement va réduire les possibilités de courses rapides des attaquants pour se démarquer. Malgré des commentaires limités des conduites défensives, les élèves sont actifs lorsqu'ils occupent ce rôle sociomoteur (Parlebas, 1999).

Séance n°3 : 13/05/2011
5ème questionnement : Dan 13.9 ans
SLB : et là. Qu'est-ce qui s'est passé ?
Dan : j'sais pas.
SLB : attends , je vais te le remontrer. Hop!
Dan : ah ! Ben …oui. Là, il était en train d'aller à un endroit puis boum, devant ! Il savait pas qu'on pouvait , du coup…
SLB : tu lui as pris directement.
Dan : je lui ai pas vraiment pris. J'ai shooté (frapper avec la main sur le ballon) *dans la balle.*
Silence. 10 secondes.
Dan : ben. C'est le genre de truc que pas beaucoup de monde pense. Parce je me dis que si tu restes comme ça devant, tu vas jamais trouver une opportunité la prendre. Ben tu vas jamais la prendre, alors si tu la fais tomber autrement il la lance. Si on peut lui arracher des mains, directement, enfin comme on a le droit de la faire alors autant le faire. On a plus de chance de réussir.

Séance n°4 : 16/05/2011
7ème questionnement : Marie 13.9 ans
SLB : là vous êtes en défense. C'est quoi, là ? Qu'est-ce que tu essaies de faire ?
Marie : (rires) *J'essaie qu'il bouge pas trop mais en fait, j'ai pas réussi.*
SLB : qu'il bouge pas trop, ça veut dire…
Marie : qu'il ait pas la balle en fait.
SLB : quand t'es défenseur, tu regardes les mêmes choses que quand t'es attaquante ?
Marie : non, non. Quand je suis attaquante, je regarde où sont placés les coéquipiers et quand je suis défenseur, je regarde quels sont …quels attaquants, y a personne avec eux, enfin…
SLB : oui, oui, d'accord. Ce qui explique que tu essayais de te déplacer et après tu vas gêner le porteur de ballon.

Séance n°5 : 20/05/2011
9ème questionnement : Clotaire 13.9 ans
SLB : donc là, vous êtes en défense. Qu'est-ce que tu fais ? Vous échangez avec Simon ?
Clotaire : avec Clément aussi.
SLB : avec Clément et Simon. D'accord.
Silence.
Clotaire : là ce que j'ai fait, j'ai essayé d'attraper les bras pour empêcher les autres de tirer.
SLB : d'accord. Les gêner.
Clotaire : mais en essayant de passer entre les passes, enfin de les pouvoir les récupérer au vol.

Ces situations d'attaque/défense ont des temps d'attente qui permettent aux élèves d'observer leurs camarades en train de jouer. Les commentaires des collégiens questionnés évoquent peu ces expériences vicariantes. Ces moments sont occupés par d'autres activités plus centrées sur la vie des groupes (Oberlé & Drozda-Senkowska, 2006).

13.3.2.3. Les matchs

Les situations de match sont placées en fin de séance. La composition des quatre équipes va évoluer au fil de la séquence mais l'enseignant va toujours conserver deux groupes d'élèves l'un plus expert que l'autre. Quelques élèves jouent de façon alternative dans les deux groupes identifiés. Le nombre de joueurs par équipe va varier de sept contre sept à cinq contre cinq incluant un gardien. Une partie spécifique sera consacrée à ce dernier rôle sociomoteur (Parlebas, 1999). Pendant la séquence, certains temps de jeu vont donner lieu à des observations de joueurs. Ce point sera analysé ultérieurement dans la partie réservée aux rôles sociaux.

- Les attaquants

Nous faisons le choix d'une analyse plus globale du rôle sociomoteur (Parlebas, 1999) d'attaquant parce que les questionnements mettent en évidence une prise en compte interactive des porteurs de balle ou des non-porteurs de balles.

La représentation du démarquage illustre notre propos introductif. Les commentaires des élèves montrent que plusieurs éléments sont pris en compte : (i) dans un espace sans présence d'adversaire à proximité, (ii) être visible du porteur de balle, (iii) à une distance de passe possible pour les partenaires. Tous les élèves évoquent le démarquage sous deux aspects de représentation : un aspect iconique (Bruner, 2008) ou figuratif (Piaget, 1961) lié à une configuration de jeu particulière et un aspect opératif (Piaget, 1961) qui implique une action de déplacement. Les commentaires des élèves mettent en évidence la perspective de la communication motrice entre le porteur de balle et le non-porteur de balle par la passe. Le joueur quelque soit son rôle recherche à intégrer l'intersubjectivité des autres élèves dans les alternatives décisionnelles. L'analyse de Clémence (13.9 ans) porteur de balle illustre de façon plus précise les remarques de Clotaire (13.9 ans) et Ludovic (14.8 ans). C'est aussi celle de Margot (14.7 ans) qui constate l'aide que lui apporte Simon (13.7 ans) en venant en soutien ce qui lui permet de trouver une solution au marquage de Rodrigo (13.6 ans).

Séance n°5 : 20/05/2011

9ème questionnement : Clotaire 13.9 ans
SLB : là, on va passer à la séquence de jeu. Donc là, c'est la situation de match. Tu fais quoi là ?
Clotaire : j'essaie de me démarquer.
SLB : ouais. T'essaie de te démarquer.
Arrêt de la séquence.
Clotaire : j'étais un peu déçu, personne ne m'a passé la balle. Je devais être trop loin, je pense.

Séance n°6 : 27/05/2011
11ème questionnement : Margot 14.7 ans
SLB : mais en regardant, est-ce que tu estimes qu'au bout du compte c'était un bon choix ?
Margot : oui, parce qu'il y avait pas grand monde de ce côté-là et moi, j'étais tout au bout. Quoique, non !
[…]
SLB : à ce moment-là, qu'est-ce que tu essaies de regarder pour te sortir de cette situation un peu difficile?
Margot : j'essaie de lui enlever les bras.
SLB : ouais.
Margot : et je cherche quelqu'un à qui passer la balle.
SLB : c'est pas facile là ?
Margot : hum.
SLB : tu t'en sors bien.
Margot : hum. Y avait Simon qui était juste à côté.
SLB : il est venu, il est venu en soutien et ça t'a permis de te sortir du marquage de Rodrigo.
Silence. 10 secondes.
SLB : ensuite.

Séance n°6 : 27/05/2011
12ème questionnement : Rodrigo 13.6 ans
SLB : et, là, dans ces situations, qu'est-ce qui fait que tu te…que tu es en train de te déplacer ?
Rodrigo : je me démarque.
SLB : ouais. Systématiquement tu cherches à aller dans un espace où y a personne.
Corentin récupère le ballon en défendant sur Clara.
SLB : mais ça n'a pas marché.

Séance n°7 : 10/06/2011
13ème questionnement : Ludovic 14.8ans
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu joues ?
Arrêt de la séquence.
Ludovic : ben, j'essaie de regarder la balle, voir si je peux me démarquer et étant plus démarqué pour que mes coéquipiers me passent la balle et que je puisse marquer.
SLB : c'est quoi démarqué ?
Ludovic : c'est pour pas qu'un joueur adverse vous, soit à côté de vous et essaie d'empêcher d'attraper la balle quand un de vos coéquipiers essaie et veut vous l'envoyer.
SLB : d'accord.
Redémarrage de la séquence.
SLB : donc si possible, éloigné d'un adversaire, c'est ça ?
Ludovic : ouais.

Séance n°7 : 10/06/2011
14ème questionnement : Clémence 13.9 ans
Clémence : oui parce comme ça, je peux faire la passe aux autres et ils avancent. Comme ça, tout le monde peut s'avancer parce que y en a qui ne se démarque pas. Enfin, que je puisse les voir.
SLB : c'est-à-dire, ils se démarquent pas assez ?
Clémence : ben, euh, c'est qu'y en a que j'arrive pas à voir, je me retourne dans tous les sens, je suis obligée de me retourner complètement pour les voir alors qu'ils pourraient se mettre sur les côtés pour que je les vois mieux et que je puisse leur faire une passe. (Silence.) *Enfin, il faut qu'il y ait personne devant.*
SLB : hum, hum.
[…]
Clémence : ben parce comme ça si je me mets en avant, c'est que les autres ils sont près du ballon. Si y en a un qui peut me faire une passe assez loin, enfin, si on…enfin si on était deux. Y a un qui peut la rattraper et essayer de marquer.

Ce sont les situations de jeu où les joueurs décident de tirer au but qui sont aussi révélatrices d'une prise en compte des partenaires. Margot tire malgré la présence de Marc (14.1 ans), un défenseur qui la dépasse de quinze centimètres. Elle analyse et regrette d'autant plus cette décision que Florian (14.2 ans), un partenaire était proche d'elle. Clémence (13.9 ans) fait des commentaires similaires. Il semble que ce soit son sentiment de compétence (Bandura, 2003) sur le tir qui transparaît dans ses remarques. La configuration de jeu montre que Clémence est seule au niveau des neuf mètres, s'avance et réalise un tir en suspension. Il a peu d'amplitude et Géneviève (13.8 ans) repousse la balle. C'est cette croyance de ne pas être capable de marquer un but qui oriente son analyse. Pourtant, sa décision tactique est pertinente. On suppose que Clémence compare sa compétence à marquer un but avec celle de Dan (13.9 ans), un partenaire à côté d'elle.

Rodrigo (13.6 ans) va tirer parce qu'aucun partenaire ne l'a suivi dans son action de contre-attaque et qu'au moment où il reçoit la balle, Hugo (13.9 ans), le défenseur n'est pas encore visible dans son champ de vision. D'une autre façon, Ludovic (14.8 ans) montre comment il intègre un partenaire, Annabelle, dans sa feinte pour la placer dans une position de tir favorable.

Séance n°6 : 27/05/2011
11ème questionnement : Margot 14.7 ans
SLB : finalement, tu es montée en attaque. Qu'est-ce qui te fais te décider à tirer ?
Margot : je sais pas. (Rires).
SLB : (rires.) *C'est un bon choix ?*
Margot : pas du tout.
SLB : et finalement, pourquoi c'est pas un bon choix ?
Margot : parce que dans tous les cas, j'aurai pas réussi, là ça serait passé plus haut. Même si

j'avais réussi à tirer, ça n'aurait pas été dedans.
SLB : oui.
Margot : et puis en plus il y avait Florian juste à côté, j'aurai pu lui passer la balle.
SLB : oui, mais pourquoi ça pouvait pas aller dedans ?
Margot : mais il était devant moi.
[…]
Margot : je me suis dit que j'allais réussir, et au dernier moment il les a levés.
SLB : oui, c'est au dernier moment, il les a levés. Mais c'est vrai qu'il y avait Florian qui était démarqué. Difficile, dans le temps, tu vois Florian après ?
Margot : mais c'est après avoir tiré que je l'ai entendu dire « Mais Margot, j'étais là ! ». Et voilà !
SLB : des fois, difficile quand même.
Silence.

Séance n°6 : 27/05/2011
12ème questionnement : Rodrigo 13.6 ans
SLB : donc là, pareil, tu décides de déclencher le tir ?
Rodrigo : hum.
SLB : et pourquoi ?
Rodrigo : ben, parce que j'ai vu que personne me suivait derrière et que y avait pas trop de monde devant, j'ai essayé.
SLB : et finalement ?
Rodrigo : j'ai raté.

Séance n°7 : 10/06/2011
13ème questionnement : Ludovic 14.8ans
SLB : d'accord, d'accord. Et tu te décides à faire une passe…
Ludovic : je voulais tromper les adversaires pour leur montrer que je tente le but et j'ai fait une passe à Annabelle.
SLB : d'accord. Tu t'es dit finalement qu'Annabelle était mieux placée ?
Ludovic : elle était devant le but et tout.

Séance n°7 : 10/06/2011
14ème questionnement : Clémence 13.9 ans
SLB : et dans cette situation, là, qu'est-ce que tu décides de faire ?
Clémence : j'ai essayé de marquer mais j'aurais dû faire une passe.
Arrêt de la séquence.
SLB : et pourquoi ?
Clémence : parce que je suis nulle pour marquer !
SLB : t'es nulle pour marquer (sourire), *c'est-à-dire ?*
Clémence : ben, euh, j'ai un peu des problèmes quand je vise, avec ma force, j'ai du mal.
SLB : d'accord.
Clémence : enfin j'ai dû mal à l'envoyer dedans.
SLB : et là, est-ce que, on va revenir un peu en arrière. (Je remets l'épisode avec le tir de Clémence.) *Est-ce que finalement, c'est le bon choix, là ?*
Clémence la regarde attentivement la séquence. Arrêt de la séquence.
Clémence : y avait Dan à côté de moi et j'aurais pu lui faire une passe.
SLB : d'accord. Et là au moment où tu prends la balle, tu regardes quoi ?
Clémence : je regarde Ludovic parce qu'il est en face de moi.
SLB : ben, oui. Tu vois pas Dan, finalement ?

Clémence : non, je l'avais vu tout à l'heure mais je l'ai raté, sur le coup.

La prise en compte n'est pas seulement collective au sens de spatialement répartie mais elle intègre les possibles conduites motrices des partenaires dans l'acte tactique (Malho, 1974). Cela signifie que les joueurs peuvent « se mettre à la place » des autres joueurs de leur équipe lors de situation de jeu. Cette « prise de rôle » (Mead, 2006) dans le sens sociomoteur du terme (Parlebas, 1999) montre que les analyses tactiques sont envisagées comme partagées avec les autres élèves. Cela semble être des conduites attendues des autres, règles d'actions dans le cadre d'une configuration de jeu. Les praxèmes (Parlebas, 1999) des élèves sont comprises et incluses dans un scénario de l'action collective de jeu. On constate que la différence de niveaux des élèves ne modifie pas les éléments d'analyse livrés lors des commentaires. Mais Léa (13.9 ans) questionnée à la deuxième séance et Coline (14 ans) à la cinquième restent plus floues dans leurs décisions tactiques. L'observation dans le jeu se limite à dire qu'elles regardent le ballon et leurs partenaires. Léa nous fait part de préoccupations qui ne sont pas celles du hand-ball (piqures de moustique et anniversaire de sa cousine). Coline discute avec une camarade pendant le match. Elles font partie du groupe des élèves moins experts au hand-ball. Il nous semble que cet aspect met en évidence que certains joueurs peuvent être « hors cadre » (Goffman, 1991) au sens « d'avoir la tête ailleurs » lors de temps de jeu. Cela n'empêche pas les élèves de participer activement au match mais cela semble réduire l'élaboration d'un référentiel commun (Wenger, 2008) par une construction négociée (Gearing, 1984) qui permet d'accéder à la pensée de l'autre.

- Les défenseurs

Le niveau de jeu des groupes constitués par l'enseignant entraîne de nombreuses pertes de balles. Pour les élèves les plus experts, ce sont des tentatives d'actions individuelles de dribble qui expliquent ce constat. Les élèves alternent des replis défensifs et la mise en œuvre de contre-attaque. Pendant les matchs ils ne cessent d'effectuer des allers-retours entre les deux buts. Margot marque son exaspération pour ces courses incessantes. Pour le groupe des élèves moins experts, ce sont davantage des maladresses de passes qui occasionnent les alternances entre les rôles sociomoteurs d'attaquant et de défenseur. Les commentaires des élèves montrent que l'observation pendant les matchs est utilisée pour anticiper les trajectoires des passes des adversaires et tenter des interceptions. Ludovic y fait référence explicitement. Margot différencie les différentes actions du défenseur, interception et marquage proche de l'adversaire pour identifier cette dernière comme non maîtrisée par elle.
La protection de son but semble être une règle d'action évidente pour les joueurs associée à

l'analyse de la configuration de jeu qui intègre le positionnement des partenaires. C'est le sens des commentaires de Rodrigo. Celui de Léa est davantage une comparaison aux autres qui entraîne la même conduite motrice. Elle s'estime courant plus vite que ces partenaires. Lors du questionnement, elle fait référence à sa pratique de l'athlétisme. Il semble que l'on puisse s'autoriser à une mise en relation de ces deux éléments pour mieux comprendre les explications de Léa.

Séance n°6 : 27/05/2011
11ème questionnement : Margot 14.7 ans
Margot : là, j'en avais marre.
SLB : t'en avais marre (sourire).
Margot : on faisait que ça. Ça m'énervait.
SLB : c'est sur la première séquence de jeu, c'est parce que…y a eu. Qu'est-ce que s'est passé sur la première séquence de jeu dans votre groupe ?
Margot : euh…
SLB : monsieur F. vous l'a dit à un moment.
Margot : y avait trop de …de…mince de …
SLB : y avait trop de pertes de balle.
Margot : oui, voilà.

Séance n°2 : 6/05/2011
3ème questionnement : Léa 14.8 ans
Durée : 14mn34
SLB : toujours pareil, tu reviens.
Léa : oui.
SLB : tu reviens.
Léa : oui. Je sais que par rapport à certains, je peux courir plus vite. Alors j'essaie de prendre un peu d'avance.
SLB : d'accord. Donc vraiment, tu essaies de revenir lorsque la balle est perdue pour protéger le but...
Léa : oui.

Séance n°5 : 20/05/2011
9ème questionnement : Clotaire 13.9 ans
SLB : c'est vrai que…on va le voir d'ailleurs, c'est vrai que, c'est vrai que …et là vous avez perdu la balle. (Redémarrage de la séquence) *Donc vous êtes défenseurs. Qu'est-ce que tu fais, là ?*
Clotaire : j'essaie de me mettre en avant pour pas que les verts prennent le ballon pour essayer de leur prendre la balle.
SLB : quand tu dis en avant, ça veut dire…
Clotaire : vers mon but.

Séance n°6 : 27/05/2011
11ème questionnement : Margot 14.7 ans
SLB : sur la séquence, là. On va revenir un tout petit peu en arrière. Sur l'enchaînement. Tu enchaînes. Tu te retrouves en défense et tu enchaînes une série d'actions. Qu'est-ce que tu regardes qui fait que tu te dis « je devrais aller par là. » ou tu te dis rien finalement ?

Silence.
SLB : là, dans l'action, à quoi tu penses ?
Margot : là, euh, j'essaie de prendre la balle à Clément mais je sais que je vais pas y arriver.
SLB : pourquoi ?
Margot : parce qu'il est trop, enfin…Je sais pas. Mais j'arrive pas à prendre la balle ni à lui, ni à personne.
SLB : d'accord. T'arrives pas à…
Margot : non.
SLB : récupérer les balles.
Margot : juste pendant le tir, j'arrive à la rattraper, à l'intercepter mais sinon à l'approche d'une personne, j'arrive pas.
SLB : d'accord. Et ça tient à quoi ça ?
Margot : comment ça ?
SLB : que tu arrives pas à attraper les balles ?
Margot : parce que…sinon je fais des fautes.

Séance n°6 : 27/05/2011
12ème questionnement : Rodrigo 13.6 ans
SLB : t'as été contré, il est revenu. Qu'est-ce qui te décides de faire une grande course pour revenir…
Rodrigo : ben, pour essayer de défendre, comme y avait pas trop de monde sur les joueurs noirs.
SLB : c'est parce que, t'avais pas trop de partenaires repliés.
Rodrigo : ouais.

Séance n°7 : 10/06/2011
13ème questionnement : Ludovic 14.8ans
Ludovic : je…un des adversaires a essayé de faire la passe à Louis qu'était pas dans mon équipe. J'ai réussi à la rattraper et l'envoyer devant parce qu' y avait des coéquipiers devant pour qu'ils puissent marquer.
SLB : ça veut dire que, dès que t'as reçu la balle…
Ludovic : j'l ai envoyée direct devant pour qu'ils puissent l'attraper.
SLB : t'as regardé immédiatement devant pour envoyer la balle.

Les élèves sont actifs en défense comme ils l'étaient dans les situations d'attaque/défense. Dès que la balle est perdue par l'équipe, tous les joueurs engagent des conduites défensives : repli défensif vers le but, gêne du porteur de balle, marquage des non-porteurs de balle.

- Le gardien de but

Nous avons fait le choix de regrouper les commentaires des élèves lorsqu'ils sont gardien de but que ce soit dans des situations d'attaque/défense ou de match. Durant la séquence de hand-ball, l'enseignant a réalisé des rotations pour ce rôle au sein des groupes et des équipes.

Il ressort des questionnements avec les élèves que cette contre-communication motrice

(Parlebas, 1999) est perçue et analysée comme un duel entre le tireur et le gardien. Les élèves n'évoquent la dimension collective que pour localiser le ballon sur le terrain. Aucune critique n'est formulée en direction des partenaires concernant leurs conduites défensives. C'est une logique de un contre un qui prédomine. C'est ce contexte de l'interaction motrice particulière et spécifique qui induit les comparaisons (Monteil, 1993) entre les joueurs exprimés par les élèves. Cette attention à l'identité du tireur est justifiée par les trois collégiens par la qualité des tirs réalisés. La vitesse, la force et le placement des actions de marque sont avancés comme des critères qui ont permis d'établir ces comparaisons. Les commentaires de Clément (15.4 ans) sont précis entre le tir de Corentin (13.8 ans) et celui de Margot (14.7 ans). D'ailleurs lorsqu'il arrive à stopper un tir de Corentin, il attribue à la chance sa réussite (Durand, 1991). Les commentaires des élèves mettent en évidence que leur croyance dans leur capacité à arrêter les tirs dépend de l'identité du joueur. Pour Clément, cela implique un réel désengagement dans la tâche lorsque certains tireurs se présentent devant lui. Thomas (13.7 ans) et Clotaire (13.9 ans) semblent moins fatalistes et découragés. On pourrait attribuer ce constat au fait que Clément soit dans le groupe des élèves les plus experts regroupant les joueurs maîtrisant le mieux cette habileté motrice spécifique. Mais durant les quatrième et cinquième séances, le fonctionnement des situations d'attaque/défense va permettre une réelle hétérogénéité des oppositions entre des groupes d'élèves plus ou moins experts.

La prise de conscience (Piaget, 1974a) de l'activité des gardiens apparaît peu dans les commentaires des élèves. Le placement dans les buts par rapport au tireur est évoqué. Mais il n'est pas mis en relation de façon explicite avec la trajectoire de la balle et l'anticipation nécessaire lorsque les tirs sont proches de la ligne de but.

Les apprentissages réalisés comme gardien de but peuvent être qualifiés d'incident (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) parce qu'ils se limitent à un « […] apprentissage sur le tas, ou par immersion, le sujet apprend du simple fait qu'il agit. » (*Ibid*, p. 155). En effet, l'enseignant n'a pas proposé de situation d'apprentissage spécifique, ni de consigne particulière pour engager des apprentissages intentionnels. Les élèves gardien de but apprennent par eux-mêmes les conduites motrices de ce rôle sociomoteur (Parlebas, 1999).

Séance n°2 : 6/05/2011
4ème questionnement : Clément 15.4 ans
SLB : qu'est-ce que tu fais ?
Clément : je regarde le jeu.
SLB : qu'est-ce que tu regardes pendant le jeu à ce moment-là ?
Clément : je suis le ballon pour savoir où me placer dans les buts.
SLB : et là.

Clément : c'est Corentin, alors j'ai pas beaucoup de chance de l'arrêter.
SLB : ah ! Bon.
Silence.
Clément : avec Corentin, c'est trop difficile, il marque tout le temps.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand il tire ?
Clément : je sais pas mais ça va trop vite, je sais pas où il va tirer, et puis il tire souvent dans les coins…j'ai aucune chance.
Clément parle avec des élèves qui sont sur le bord du terrain.
SLB : qu'est-ce que tu dis ?
Clément : c'est Ludovic qui me dit que je suis pas bon pour le but. Mais c'est juste pour rire, c'est pas méchant.
Silence.15 secondes. Clément se retrouve à nouveau avec un joueur seul face à lui. Il lève la jambe mais ne peut pas empêcher le but.
[…]
Il y a une remise en jeu. Margot reçoit la balle et se trouve seule aux 6 mètres. Elle tire, Clément dévie la balle par-dessus la barre transversale. Il relance la balle et manifeste aussitôt un signe de mécontentement, Corentin apparaît dans l'image et marque un but en réalisant un tir en suspension. Clément esquisse un mouvement du bras et de la jambe.
SLB : qu'est-ce qui se passe ?
Clément : j'ai arrêté le tir.
SLB : qu'est-ce que tu regardes ?
Clément : ça va moins vite…j'ai le temps de voir.
SLB : quoi ?
Clément : où elle va tirer.
[…]
Clément : avec Corentin, t'as aucune chance…avec d'autres, c'est pas pareil, je me dis que je peux l'avoir.
SLB : ça dépend des joueurs ?
Clément : ben, oui.
SLB : qu'est-ce que tu te dis dans ta tête lorsque c'est Corentin ?
Clément : que c'est trop dur …que j'ai aucune chance.
SLB : pourtant, à un moment tu as arrêté un tir de Corentin.
Clément : oui, avec le pied, mais …je sais pas comment j'ai fait. J'ai mis le pied et puis voilà…
SLB : tu l'a tout de même arrêté.
Clément : c'était de la chance.

Séance n°4 : 16/05/2011
8ème questionnement : Thomas 13.7 ans
2ème séquence : 16''
Le groupe de Thomas, Geneviève et Clémence sont défenseurs. Les attaquants sont le groupe de Clément, Tristan et Simon. Tristan se retrouve démarqué devant la zone des 6 mètres. Il tire en plaçant le ballon hors d'atteinte de Thomas qui est gardien.
SLB : là tu es sur la situation d'attaque/défense et tu es gardien.
Thomas : oui.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu es gardien ?
Thomas : le ballon.
SLB : le ballon. D'accord.
Silence.
SLB : et là, quand il y a le tir et que le but est marqué, tu t'es dit quoi? Tu pensais à quoi ?

Thomas : que la prochaine fois, je devrais l'arrêter.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et tu sais ce qu'il faut faire pour essayer d'arrêter les buts ?
Thomas : euh…ben…ce que j'ai. Quand on fait du hand, avant je faisais du foot, l'année dernière et j'avais plus l'habitude d'arrêter les ballons.
SLB : tu étais gardien quand tu jouais au football ?
Thomas : oui euh…pas tout le temps mais quelques fois, j'ai été gardien.
SLB : d'accord.
Silence. 10 secondes.

3ème séquence : 11''
Thomas est seul sur l'image. C'est Clément qui tire. Thomas se déplace et repousse le ballon en étendant le bras droit.
SLB : c'est une autre séquence, t'es gardien. (Silence)*. Et là, tu l'arrêtes.*
Thomas : oui.
SLB : finalement, qu'est-ce que tu as regardé pour arriver à l'arrêter ?
Thomas : j'ai regardé où le joueur était placé, où que…je sais qui c'est qui tire, et je sais que ça va être facile à arrêter.
SLB : quand c'est certains joueurs tu sais que ça va être plus facile que pour d'autres ?
Thomas : oui.
Silence.
SLB : et, là, tu savais que ça allait être plus facile ?
Thomas : oui.
SLB : d'accord. Et ça veut dire quoi à ce moment-là ?
Silence.
SLB : qu'est-ce que…
Thomas : ben, je sais que la personne, elle va tirer moins fort et que…je sais que j'aurais plus de chance de l'arrêter.
SLB : d'accord.
Silence. 10 secondes

Séance n°5 : 20/05/2011
9ème questionnement : Clotaire 13.9 ans
8ème séquence : 47''
SLB : alors après, après tu vas être gardien. Alors qu'est-ce que tu regardes quand tu es gardien ?
Clotaire : le ballon.
SLB : le ballon.
Clotaire : celui qui a le ballon.
SLB : tu suis le ballon des yeux ?
Clotaire : oui, voilà.
[…]
SLB : et là, sur cette action de jeu, là ? Qu'est-ce que tu te dis quand tu es gardien ?
Clotaire : je me dis que j'étais trop sur la gauche.
SLB : ouais.
Silence.
SLB : tu te dis que t'étais pas bien placé ?
Clotaire : oui, voilà.
SLB : est-ce que ça a une influence en fonction du tireur ?

Clotaire : ah ! Oui ! Quand même !
SLB : ah, oui ! Quand même.
Arrêt de la séquence.
Clotaire : hum.
SLB : c'est différent ?
Clotaire : y en a qui arrive mieux à bien les envoyer sur les côtés et tout.
SLB : et donc…
Clotaire : moi, je trouve que j'ai tendance à l'envoyer sur le buteur.
SLB : sur le gardien, tu veux dire ?
Clotaire : ouais.
SLB : sur le gardien. Et, là en fonction du tireur, tu te dis, tu te dis quoi ?
Clotaire : cui-ci va falloir que je fasse attention parce qu'il tire bien.
SLB : il tire bien, ouais et puis il y en a d'autres qui tirent un peu moins bien.
Clotaire : ouais, voilà.

13.3.2.4. Synthèse de la fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs

Pour les situations d'apprentissage des passes et des dribbles, on constate des différences entre les groupes dans la qualité des réalisations. Les questionnements révèlent que les joueurs de ces groupes ne mobilisent pas de la même façon la vision pendant le jeu. Certaines difficultés relationnelles dans un groupe accentuent les problèmes de réalisation. Il semble que le but compétitif (Famose, 1991b) du plus grand nombre de passes ait un effet de motivation pour les élèves qui implique une plus grande vigilance de leur part pour effectuer la tâche. Ils n'évoquent pas leurs erreurs d'appréciation de trajectoire de balles et leurs maladresses de réception. En revanche, on constate des attitudes intragroupes très différentes. Certains élèves encouragent leurs partenaires alors que d'autres sont très souvent critiques envers leurs camarades.

Le tir en suspension va peu à peu se diffuser dans les pratiques des élèves. Le plinth et le tremplin incitent les élèves à la prise d'impulsion. Cet artefact constitue une affordance (Gibson, 1986), une aide (Durand, 2002) pour augmenter le temps de suspension mais simultanément, il met en évidence les erreurs d'impulsion des élèves. Aucun n'évoque ce point dans les questionnements que ce soit pour lui ou pour ses camarades. Il ne semble pas que l'observation des autres dans les files d'attente contribue de façon significative aux progrès des élèves dans l'apprentissage de cette habileté motrice. Les élèves se focalisent sur les modalités de fonctionnement (récupérer un ballon et attendre son tour) ou utilisent ce « temps libre » pour discuter avec des camarades. Certains disent leur difficulté à « viser » les objets placés dans les quatre coins des buts parce que visuellement attirés par le gardien de

but. Toutefois, on constate une prise de conscience (Piaget, 1974a).

Dans les situations d'attaque/défense et de matchs, l'observation des élèves est mobilisée par les analyses du jeu (Parlebas, 1999) et les choix tactiques à conduire. La dimension collective est prise en compte dans les prises d'informations visuelles pour les rôles sociomoteurs d'attaquant ou de défenseur. En revanche, les situations d'attaque/défense et de match montrent que les élèves n'élaborent pas de stratégies avant les temps de jeu. L'ajustement se fait au cours des actions de jeu en prenant en compte les configurations de jeu, représentations iconiques mais associés à des règles d'action, représentations plus symboliques (protéger son but par le repli défensif, se démarquer vers l'avant pour se rendre disponible pour la passe…). Les commentaires des élèves mettent l'accent sur le caractère dynamique de la conduite. L'action de démarquage est davantage évoquée que le fait d'être démarqué montrant que les élèves ont pleinement intégré l'incertitude événementielle du jeu et une conception évolutive et relative des configurations des joueurs sur le terrain (Gréhaigne, 2003 ; Gréhaigne, Marle & Zeineb, 2013). D'ailleurs les élèves « prennent le rôle » de leur partenaire pour analyser la configuration de jeu. Ce point montre que les élèves construisent une culture partagée (Bruner, 2008) avec une capacité de projection dans l'esprit des autres (*Ibid*, 2008). Cet aspect transactionnel de la négociation (Gearing, 1984) permet à tous les élèves de répondre à la question « Que se passe-t-il ici ? » (Goffman, 1991, p.34) pendant les moments de jeu. Toutefois, on constate que certains collégiens ont « la tête ailleurs » et sont « hors cadre » (Goffman, 1991) pendant les situations de jeu.

Les commentaires révèlent des comparaisons entre les élèves essentiellement pour les habiletés motrices. Ce sont des représentations enactives de puissance et de vitesse qui entraînent une catégorisation des élèves (Bruner, 1958 ; Oakes, Haslam & Turner, 1999). Elles se recoupent avec les deux groupes de niveaux constitués par l'enseignant. Pourtant les élèves ne personnalisent pas leurs analyses du jeu. Les joueurs semblent interchangeables. Ce paradoxe est important à souligner.

Enfin les commentaires mettent en évidence des analyses précises des élèves mais les réalisations restent aléatoires que ce soit pour le groupe des plus experts ou des moins experts en hand-ball. Pour une majorité des collégiens, il semble que le « je sais » soit plus avancé que le « je peux » (Rabardel, 2005, p. 253). Il semble que les savoirs déclaratifs (Georges, 1983) soient plus élaborés que les savoir-agir (Parlebas, 1999).

13.3.3. La fonction relationnelle et de communication

13.3.3.1. Les rôles sociaux fonctionnels (Dersoir, 1996) : les observateurs

Lors de la première séance, l'enseignant met en place une situation où des élèves vont regarder un match. L'objectif est d'apprendre les règles à la fois pour les joueurs et pour les observateurs. Corentin (13.8 ans) joueur de hand-ball en club, arbitre le match. Le professeur lui a demandé d'expliquer systématiquement les fautes. L'enseignant complète les commentaires de l'élève.

Emma (14.3 ans) est très distraite et semble peu concernée par le déroulement du jeu et l'activité des joueurs sur le terrain en dehors de Clara (13.9 ans) son amie. Elle discute avec Clémence (13.9 ans) et Léa (14.8 ans) et ponctuellement avec l'enseignant. Son observation est épisodique et reste superficielle. Pendant la séquence vidéo, elle se place dos au terrain marquant son désintérêt.

Séance n°1 : 2/05/2011
1er questionnement : Emma 14.3 ans
SLB : ici, cette fois-ci…
Emma : je suis à côté du professeur je parle avec et en fait, il avait un œil…avec, rouge qui lui faisait mal et après…
SLB : là, c'est la partie où tu observes, qu'est-ce que tu regardes dans le jeu ?
Emma : les personnes qui sont en train de jouer et je suis entrain d'expliquer au professeur que les règles du hand-ball sont pas faciles à assimiler et que c'est plus facile à regarder la télé. (Rires).
SLB : (Rires). *D'accord. Quand tu regardes le jeu, finalement, comment tu regardes le jeu ?*
Emma : Je regarde dans l'ensemble et puis il y avait Clara qui jouait, donc euh …
SLB : oui. Tu regardais un peu plus …
Emma : Clara, évidemment parce c'est mon amie, mais je regarde dans l'ensemble, voir ça se passe dans son ensemble.

Dans un registre proche d'Emma, Léa, après avoir joué, regarde dans les gradins l'autre groupe d'élève plus expert en hand-ball. Les commentaires ne mettent pas en évidence des aspects précis du jeu. Elle reste évasive sur ce qu'elle regarde.

Séance n°2 : 6/05/2011
3ème questionnement : Léa 14.8 ans
SLB : dernière situation, juste lorsque tu es observatrice. Qu'est-ce que tu regardes dans le jeu ?
Léa : je regarde ceux qui jouent et pis, je rêvasse aussi.
SLB : oui. Et quand tu regardes ceux qui jouent, qu'est-ce que tu regardes ? Tu regardes la balle ? Tu regardes quoi exactement?
Léa : ceux…ceux qui ont la balle. Je les encourage mentalement mais... (Rires.)
SLB : tu les encourages mentalement. Mentalement, c'est plus difficile. Et puis qu'est-ce que tu te dis sur les moments de jeu, sur ce qui se passe ?

Léa : quand ils perdent la balle, je me dis, « Espèce d'imbéciles ». (Rires)
SLB : d'accord.
Léa : euh…je suis toujours en mouvement. J'ai toujours les jambes qui bougent. Je peux pas rester…enfin…
SLB : et, alors ?
Léa : je peux pas rester sans bouger, je peux pas.
SLB : d'accord. Tu es toujours en mouvement ?
Léa : oui.

Les questionnements d'Emma et de Léa ont mis en évidence que sur d'autres moments de la séance, elles étaient « hors cadre » (Goffman, 1991), réalisant physiquement les tâches mais sans mobilisation cognitive, ni affective.

Clément (15.4 ans) regarde les autres groupes dans la situation de passes « je regarde comment y font », il explique : « c'est pour savoir si c'est pareil ». L'observation va lui servir à comparer la réalisation de son groupe avec celles des autres. On peut supposer que dans cette enquête (Ogien, 1999), Clément recherche une certaine conformité visible dans la réalisation de la tâche de passe entre les deux plots.

C'est aussi l'observation de Dan (13.5 ans), lors des situations d'attaque/défense qui cherchent des « trucs » visibles dans les actions de ses camarades de classe. Il enquête en observant pour chercher des réponses aux problèmes posés par la situation. Les autres constituent pour lui une ressource distribuée (Huet & Saury, 2011).

On constate des comportements très différents entre ces quatre élèves. Les expériences vicariantes révèlent leur subjectivité. Les deux garçons utilisent l'observation des autres pour servir une intention en adéquation avec les objectifs de la séance de l'enseignant. Cela implique un processus d'enquête en recherchant des informations qui sont susceptibles de répondre à leurs interrogations. Notre méthodologie ne nous permet pas d'approfondir cette enquête mais juste de la mettre à jour. Les deux filles sont moins engagées dans l'acquisition des savoirs et leur observation des autres reste ce que l'on pourrait qualifier « d'une observation de surface » sans réelle immersion dans l'activité des autres.

C'est à partir de la quatrième séance que l'enseignant va mettre en place une observation systématique des joueurs. Elle est individuelle : chaque élève a un joueur qui lui est attribué. Elle est instrumentée avec une grille. Elle cible les résultats de l'activité du joueur à travers le comptage des possessions de balle, des progressions (par passe et/ou dribble), des pertes de balle. Nous reproduisons la fiche remplie par Florian (14.2 ans) qui observe Clémence (13.9 ans). L'alternance des deux groupes de niveaux de la classe a comme effet de faire observer les élèves du groupe le plus expert par ceux du groupe le moins experts et

réciproquement.

Tableau 15 : fiche d'observation séance n°5 (annexe 3)

Handball 4e 5

Observateur : Florian élève observé : Clémence

match	Temps de jeu	Possessions	Progressions (2/3 pas et/ou dribble)	Perte de balle	% perte de balle (P2Bx100) : poss
1	10	□ □ I	III	I	
2	10	□ □ □	IIIIIIII	IIII	

Nous l'avons précisé le contenu de l'observation est surtout orienté vers les résultats de l'activité d'un joueur. Ce sont des données quantitatives qui permettent d'informer le joueur après le temps de jeu. Ce travail de recueils de l'activité des joueurs en sports collectifs s'est structuré grâce aux premiers travaux de Gréhaigne et *al* (1989) et donné lieu à l'usage de nomogramme (Gréhaigne & Roche, 1993) pour mettre en relation les possessions, les pertes de balle, les tirs…

Lors des trois séances d'observation, l'enseignant va aider les élèves à identifier la notion de progression. Il va utiliser les conduites de certains élèves pendant le jeu pour définir de façon plus précise ce critère : déplacement vers l'avant par une passe ou un dribble.

Thomas (13.7 ans) et Ludovic (14.8 ans) se limitent au donné de l'enseignant. Thomas est focalisé sur le jeu. Ce dernier justifie sa vigilance par l'activité importante de Corentin (13.8 ans) qui peut être considéré comme un meneur de jeu. Ludovic (14.8 ans) observe aussi Corentin et justifie la focalisation sur le joueur en rappelant la tâche que lui a attribué le professeur. Il explique comment il note des points particuliers (but sur pénalty de Corentin, phase de jeu où le joueur est gardien). Cela n'empêche pas Ludovic de commenter l'activité de Clément (15.4 ans) pour le « taquiner », pratique déjà constatée lors de la deuxième séance. Les trois élèves disent regarder le match ou l'équipe du joueur observé mais sans donner davantage de précision. Thomas et Ludovic soulignent l'expertise de Corentin. Son rôle de joueur de hand-ball en club et le fait qu'il soit « l'arbitre » désigné par le professeur lui confère une aura auprès des deux élèves. Pourtant, les deux observateurs restent évasifs sur ce qu'ils retiennent de l'activité de Corentin ou se contentent de dire qu'il est « grand » et qu'il a « de la force ».

Marie (13.9 ans) observe distraitement Coline (14 ans) parce qu'elle a peu la balle. Elle dit regarder les autres et le match et pense que cela peut aider l'observé et l'observateur.

Séance n°4 : 16/05/2011
7ème questionnement : Marie 13.9 ans
SLB : alors après je vais te montrer le temps où tu sais…tu vas être observatrice sur un moment.
Marie : oui. Je fais que parler parce que Coline, elle avait pas la balle.
SLB : alors, voilà. La question, c'est « Qu'est-ce que tu vas regarder ? Qu'est-ce qui va guider…
Marie : Coline.
SLB : Coline.
Marie : Coline et le ballon.
SLB : d'accord.
Marie : et puis après le match.
SLB : tu observes Coline et le ballon. Et comment tu fais pour regarder, tu as en permanence le regard sur Coline ?
Marie : non, non.
SLB tu regardes d'autres choses ?
Marie : je regarde d'autres choses, je peux regarder le match, le gardien...
SLB : quand tu dis le match, tu regardes quoi finalement, dans le match?
Arrêt de la séquence.
Marie : plus où la balle va, en fait.
SLB : d'accord. Tu suis la balle.
Marie : oui.
SLB : OK. Et est-ce que tu penses que ça sert à quelque chose finalement, ça ?
Marie : d'observer ?
SLB : oui.
Marie : oui, pour savoir comme joue l'autre, pour savoir comment s'améliorer.
SLB : d'accord. Tu penses que ça peut…
Marie : oui, ça peut aider.
SLB : aider.
Marie : oui. Ben surtout pour l'autre et un peu pour nous.
SLB : hum, hum ! Et quand t'es en train de…d'observer, tu penses à quoi ?
Silence.
SLB : Globalement, par rapport à peut-être du hand mais aussi à autres choses.
Marie : ben, à rien.
SLB : c'est parce que tu dis que ça peut servir donc la question…
Marie : ben, non, à rien. Je sais pas, je regarde le jeu.
SLB : d'accord.

Séance n°4 : 16/05/2011
8ème questionnement : Thomas 13.7 ans
7ème séquence : 34''
SLB : quand tu es observateur. Qu'est-ce que tu regardes ?
Thomas : ben, je regarde Corentin.
SLB : toi, tu observes Corentin. D'accord. Alors qu'est-ce que tu regardes quand tu vas observer Corentin, là, par rapport à ce qu'a demandé monsieur F. ?
Thomas : dès qu'il a la balle, dès qu'il la porte et dès qu'il avance,

SLB : d'accord, d'accord.
Silence.
SLB : à quoi tu penses quand tu observes Corentin ?
Thomas : euh…euh…savoir si il prend…euh…sais pas.
SLB : tu sais pas ?
Thomas : non.
[…]
SLB : donc finalement, là, quand tu observes Corentin, qu'est-ce que tu te dis dans l'observation que tu vas faire là de Corentin ?
Arrêt de la séquence.
Thomas : il faut que j'observe bien parce que lui, il a souvent la balle.
SLB : et, oui ! Il a souvent la balle. Donc c'est vrai que tu es obligé d'être très attentif. Et puis, qu'est-ce que tu regardes d'autre, finalement, dans la situation de jeu ? Que Corentin ?
Thomas : les autres joueurs aussi.
SLB : tu regardes les autres joueurs, d'accord.
Thomas : son équipe.
SLB : son équipe. Comment ils jouent ?
Thomas : oui.
SLB : et qu'est-ce que tu as remarqué, toi, dans ce que tu as observé sur comment ils jouaient ?
Thomas : ben il joue bien parce que comme il fait du hand-ball, c'est plus facile pour lui. Puis il est grand et il a de la force.
SLB : il a de la force, il est grand et donc ?
Thomas : c'est plus facile pour lui.
SLB : Hum, hum.
Redémarrage de la séquence. Silence. 10 secondes.
SLB : et tu penses que ça sert à quelque chose d'observer les autres…
Thomas : ben, oui.
SLB : …comme ça jouer ?
Arrêt de la séquence.
Thomas : on peut voir si ils progressent.
SLB : d'accord. Mais pour toi, est-ce que tu penses que ça te sert à toi ?
Thomas : ben, oui, de voir comment ils jouent autrement.
SLB : d'accord.

Séance n°7 : 10/06/2011
13ème questionnement : Ludovic 14.8ans
3ème séquence : 1mn14''
SLB : quand tu es en train d'observer, qu'est-ce que tu regardes finalement ?
Ludovic : le professeur, il m'a demandé d'observer Corentin.
SLB : ouais.
Ludovic : j'essaie de voir s'il a des possessions de balle, s'il fait des passes et s'il marque des buts.
Silence.
SLB : est-ce que tu crois que ça sert à quelque chose de regarder les autres ?
Ludovic : ben, oui, parce que…parce que regarder les autres, c'est, heu…le professeur nous a pas demandé de les étudier.
Arrêt de la séquence.
SLB : ouais. Tu dis étudier, c'est quoi étudier quelqu'un ?
Ludovic : enfin, voir comment il joue, les progressions de balle, comment il a fait.

SLB : ouais.
Ludovic : voilà.
SLB : c'est ce que vous aviez à faire en tant qu'observateur ?
Ludovic : chacun, oui.
SLB : et quand tu dis étudier, tu veux dire qu'il y a autre chose qu'on pourrait faire aussi ?
Ludovic : ben, enfin, étudier, c'est pas vraiment le mot.
SLB : ouais.
Ludovic : c'est plutôt observer comment il joue. Sur la fiche, il nous dit progressions de balle, les passes et les possessions et les buts qu'ils ont marqués. Voilà, les compétences qu'ils ont faites.
SLB : d'accord.
[…]
Ludovic : Corentin, il fait du hand-ball en club, je peux regarder comment il joue, déjà il arbitre bien.
SLB : ouais.
Ludovic : il fait du hand-ball et il s'y connaît.
SLB : et quand tu observes, est-ce que tu regardes que Corentin ?
Ludovic : ben, euh…pourquoi je devrais regarder les autres. Le prof m'a pas demandé de regarder les autres. Y a d'autres copains qui s'en occupent.
SLB : d'accord.
Ludovic : on a chacun son joueur
[…]
SLB : quand tu es en train d'observer, à quoi tu penses finalement ?
Ludovic : je regarde Corentin, comment il joue.
SLB : d'accord, par rapport à comment il joue…
Ludovic : les balles qu'il a attrapées, les buts qu'il a mis et d'autres petits détails, par exemple ce matin, ce matin, il avait marqué un but au pénalty, j'ai marqué but pénalty entre parenthèse.
SLB : d'accord.
Ludovic : voilà. Ou alors au premier match où il était gardien. Le prof nous a demandé quand ils sont gardiens, on note pas parce qu'ils attrapent pratiquement toujours les balles. Ben, je marque entre parenthèses : « gardien, 5 minutes ».
[…]
SLB : question, d'ordre générale : est-ce que tu crois que ça sert à quelque chose d'observer les autres, en générale?
Ludovic : bof. (Silence).*Ben si on sort du contexte que le prof nous a demandé, c'est le travail à faire, ben, non, je sais pas pourquoi je devrais les regarder.*

L'activité d'observation de Marie, Thomas et Ludovic respecte le but fixé par l'enseignant (Allal, 2007). Lors de la cinquième séance, nous avons filmé des élèves en train d'observer leur camarade ainsi que le changement des rôles. On constate des élèves attentifs échangeant quelques paroles avec un camarade mais ne quittant pas le jeu des yeux. D'ailleurs les fiches sont remplies avec beaucoup d'application. Cette application est à mettre en perspective avec les commentaires d'Emma (14.3 ans) et Léa (14.8 ans) lorsque ces observations n'étaient réellement organisées par l'enseignant. L'intentionnalité des élèves est orientée par les consignes de l'enseignant. Les quantifications demandées par le professeur

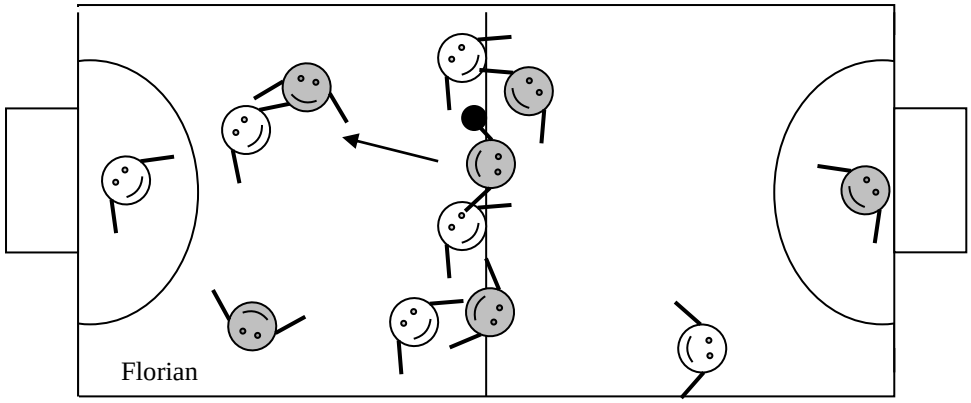
sont des résultats de la performance des joueurs (Bandura, 2003) mais ne renseignent en rien sur celle-ci. Les trois questionnements mettent en évidence que l'enquête des observateurs (Ogien, 1999) reste dans l'orthodoxie de la tâche.

Pourtant les questionnements de Margot (14.7 ans), Rodrigo (13.6 ans) et Clémence (13.7 ans) révèlent que l'activité d'observation déborde de la tâche proposée par l'enseignant. « […] : confrontée à l'inépuisable densité du réel, l'activité finit toujours par déborder la tâche prescrite. » (Pastré, 2002, p. 10). Margot envisage ce que le joueur aurait pu faire et révèle qu'elle prend son « rôle » (Mead, 2006) sociomoteur (Parlebas, 1999).

Rodrigo a interprété les consignes de l'enseignant puisque en disant « En fait on vérifie si ils font des erreurs ou pas. », il exprime le fait que l'intentionnalité de son observation est aussi dirigée vers la performance de son camarade et pas seulement vers les résultats de celles-ci. Cette orientation lui fait aussi porter une attention aux autres joueurs. L'enquête (Ogien, 1999) répond à une motivation personnelle à toutes fins pratiques (Garfinkel, 2009). C'est le pragmatisme de Rodrigo qui s'exprime en cherchant dans les conduites des autres joueurs « des techniques » pour lui. Il est aussi attentif aux événements du jeu en lien avec l'arbitrage. Rodrigo semble inclure dans son observation plusieurs intentions qui coexistent en complétant le donné de l'enseignant.

Clémence a une observation générale sur le niveau de jeu du groupe des élèves les plus experts. Elle constate une différence concernant le démarquage par comparaison avec le sien. Les paroles qu'elle rapporte de sa camarade Annabelle (13.7 ans) montrent un effet sur la motivation mais aussi sur des décisions tactiques de s'engager vers l'avant pour oser aller tirer au but. La maîtrise du dribble des élèves du groupe le plus expert explique que les joueurs tentent davantage d'aller vers le but par des conduites individuelles. Mais cela entraîne aussi des pertes de balles importantes. Clémence attribue à Annabelle ses propres motivations liées à l'évaluation sommative réalisée par l'enseignant lors de cette dernière séance. L'observation de Florian (14.2 ans) dépasse largement le recueil des éléments quantitatifs. Ses commentaires montrent qu'elle a effectué une synthèse des conduites motrices de Florian aux regards du jeu de son équipe. Ce travail d'analyse demande une enquête approfondie de configurations de jeu qui sont personnalisées. Clémence dégage un constat récurrent : Florian est démarqué mais ses partenaires passent le ballon à d'autres élèves qui ont des adversaires proches d'eux.

Schéma 39 : la situation décrite par Clémence



Clémence envisage plusieurs hypothèses mais elle met en avant le fait que les partenaires de Florian l'estime peu compétent pour les habiletés spécifiques de tir. Simultanément, elle révèle un investissement affectif d'empathie pour lui. Elle ressent un sentiment d'injustice pour Florian et est attentive à l'évaluation, préoccupation importante pour elle lors de cette séance.

Séance n°6 : 27/05/2011
11ème questionnement : Margot 14.7 ans
Margot est observatrice. Elle est assise à côté de Rodrigo. Elle note sur la fiche d'observation. Elle discute avec Rodrigo et fait un geste de bras cassé dans la conversation.
SLB : ensuite. Alors, on va passer au moment où vous êtes observateur, d'accord ?
Qu'est-ce que tu vas observer pendant le jeu, durant le déroulement du jeu ?
Margot : euh, là je regardais Annabelle.
SLB : d'accord. On voit bien, tu es en train de noter au fur et à mesure. Qu'est-ce que tu observes dans le jeu qui se déroule ?
Margot : ben, je fais attention si elle a la balle, tout ça quoi.
SLB : d'accord.
Margot : c'est tout.
Silence. 20 secondes.
SLB : tu penses que ça sert à quelque chose de regarder les autres ?
Margot : euh…ben, oui.
SLB : pour qui ?
Margot : (elle se racle la gorge.) *Pour nous, parce que on voit les fautes des autres et puis on se dit que peut-être « là il a fait ça, fallait pas qu'il fasse ça, il aurait dû faire ça. »*
SLB : d'accord.
Margot : enfin, ça nous aide après nous.
SLB : ouais.
Margot : hum.
SLB : quand tu es en train de regarder les autres faire, tu penses parfois à ce que tu fais ou pas ?
Margot : j'ai pas compris.
SLB : est-ce que quand tu es en train de regarder certains qui sont en train de jouer « ah !

Ben, tiens, des fois, je fais comme ci ou comme ça, comme elle ou comme lui. »
Margot : euh, oui, des fois. Mais là, j'étais vachement concentrée sur Annabelle.
SLB : oui, c'est ça. On voyait bien que tu étais très concentrée sur le marquage du…ce qui n'était pas évident d'ailleurs, pour le coup, comme tâche, de tout prendre.
Margot : hum.

Séance n°6 : 27/05/2011
12ème questionnement : Rodrigo 13.6 ans
Rodrigo et Margot sont assis côte à côte dans les gradins et sont observateurs. Sur la première séquence. Rodrigo suit le jeu des yeux attentif. Il signale une faute de remise en jeu sur une touche. On le voit noter sur la fiche d'observation.
SLB : Maintenant on va passer à la phase où vous êtes observateurs avec Margot.
Rodrigo : OK.
SLB : et puis, vous m'avez facilité les choses parce que vous vous êtes mis côte à côte.
Rodrigo : on était à côté.
SLB : question, qu'est-ce que vous observez ?
Rodrigo : on observe notre élève en fait.
SLB : ouais.
Rodrigo : le prof nous a donné un élève et on devait observer pour voir combien de possessions il avait, de pertes de balle, de progressions.
SLB : d'accord. OK. Qu'est-ce que ça change entre le moment où vous êtes avec une fiche et que vous observez et par exemple le début du cycle de Hand où il y avait des alternances où vous jouiez et où vous ne jouiez pas en situation de match. Qu'est-ce que ça change finalement ?
Rodrigo : ben, c'est à dire…comme c'est…euh…comment dire. En fait on vérifie si ils font des erreurs ou pas.
SLB : ouais.
Rodrigo : et puis comme ça, ça leur permet de s'améliorer après.
SLB : d'accord. C'est intéressant parce que ça permet effectivement à l'autre de s'améliorer.
Rodrigo : hum, hum.
SLB : et quand tu observes, tu ne fais qu'observer ?
Rodrigo : je regarde aussi les techniques des autres joueurs.
SLB : ouais.
Rodrigo : pour voir comment ils font, si jamais c'est intéressant, parfois j'essaie.
SLB : d'accord, tu penses que des fois il y a des choses à regarder qui peuvent être intéressantes et à réutiliser après. C'est ça ?
Rodrigo : hum, hum.
Silence. 10 secondes. Rodrigo se regarde sur l'écran.
SLB : ça, c'est à un autre moment.
Silence. Rodrigo regarde la séquence.
SLB : toujours très concentré, quand même.
Rodrigo : hum.
Silence. 15 secondes.
SLB : y a un moment sur le deuxième temps d'observation, tu commentes… tu commentes sur l'arbitrage en allant dans le sens de Corentin (élève qui arbitre le match des élèves considérés comme moins compétents en hand-ball par l'enseignant.) *d'ailleurs en disant « Si, si, y a marcher etc… ». Finalement quand tu regardes, tu regardes à la fois les éléments de l'observation, des éléments tactiques sur d'autres joueurs et puis aussi des choses sur l'arbitrage ?*
Rodrigo : hum. Ben, oui, comme ça au moins, quand on oublie une faute, je peux le dire quoi.

SLB : d'accord. Donc, c'est possible de faire un peu plusieurs choses à la fois ?
Rodrigo : hum. Oui.
SLB : c'est pas trop compliqué, quoi ?
Rodrigo hausse les épaules et fait une moue.
SLB : et, là, vous êtes en train de faire des commentaires sur le temps de jeu ou autre chose ?
Rodrigo : je sais pas.
SLB : tu te rappelles plus.
Rodrigo : ouais.

Séance n°7 : 10/06/2011
14ème questionnement : Clémence 13.9 ans
3ème séquence : 46''
Clémence observe Florian qui joue dans le groupe identifié par l'enseignant comme le plus compétent. Florian est un joueur actif qui se déplace beaucoup dans l'espace avant. Il a plus de difficultés à effectuer les replis défensifs. Clémence est placée à côté d'Annabelle.
SLB : alors maintenant on va… (Silence, je cherche une séquence.) *On va plutôt regarder lorsque tu es observatrice. Qu'est-ce que tu regardes dans la situation ?*
Clémence : je regarde Florian euh…j'alterne entre Florian et le porteur de balle.
SLB : d'accord. C'est-à-dire que dans l'observation tu regardes le porteur de balle ?
Clémence : et Florian. Pour voir si…s'il passe la balle à Florian.
SLB : d'accord.
Clémence : je regarde les joueurs pour être prête à marquer.
Silence. Arrêt de la séquence.
SLB : est-ce que tu crois que ça sert à quelque chose, finalement, de regarder les autres jouer ?
Clémence : non mais, bon comme ils jouent bien,…C'est…C'est pas désagréable de les regarder jouer et puis comme Florian était tout le temps en mouvement, je pouvais le regarder en même temps Florian et les autres qui jouent.
SLB : tu regardais aussi un peu l'ensemble du jeu.
Clémence : oui, voilà.
SLB : et tu te dis des choses quand tu regardes les autres jouer ?
Clémence : non, je regarde juste. Je pense juste qu'ils jouent un peu mieux que nous.
Redémarrage de la séquence.
SLB : ouais. Et comment tu fais pour juger qu'ils jouent un peu mieux que vous ?
Arrêt de la séquence.
Clémence : ben euh, déjà, ils marquent beaucoup plus, et ils sont toujours plus démarqués et donc ils arrivent mieux à lancer.
SLB : t'arrive à voir qu'ils sont plus démarqués finalement dans l'espace de jeu ?
Clémence : parce que quand ils arrivent à faire pas mal de passes et y a personne devant.
SLB : les joueurs, au moment où ils reçoivent la balle, ils sont souvent seuls.
Redémarrage de la séquence.
Clémence : voilà.
SLB : d'accord.
Silence. 10 secondes. Annabelle se tourne vers Clémence et lui parle.
SLB : et là, qu'est-ce qu'elle te raconte Annabelle ?
Arrêt de la séquence.
Clémence : elle m'a dit qu'il fallait qu'elle marque et elle m'a parlé de leur jeu, comment ils jouaient bien et j'écoutais à moitié et je regardais plutôt le jeu.
SLB : d'accord.
Clémence : je fais semblant d'écouter en fait.

Redémarrage de la séquence.
SLB : elle fait un peu comme toi aussi sauf que là, elle les commente.
Clémence : voilà.
SLB : elle est en train de regarder et puis elle dit, ils jouent comme ci comme ça.
Silence.
SLB : et finalement ça vous donne des idées par rapport au moment où vous jouez ou pas ?
Clémence : oui, parce qu'après Annabelle, elle est allée marquer. Elle les a bien regardé faire et elle a dit « Il faut que j'aille marquer. » et après quand on descendait entre les maillots et les plaquettes, on en a parlé un peu.
SLB : d'accord.
Clémence : c'est pour avoir une note assez bien.
SLB : ça donne envie finalement un petit peu ?
Clémence : d'avoir plutôt bien.
SLB : ce qui donne envie c'est un petit peu la note aussi ?
Clémence : oui.
Je ris. Clémence sourit.
SLB : même beaucoup.
Clémence : ben, oui parce c'est important.
SLB : d'accord.

4ème séquence : 1mn05''
Je cherche la deuxième séquence où l'on voit Clémence observée.
Silence. 10 secondes. Arrêt de la séquence.
SLB : tu fais des commentaires, là ?
Clémence : non, je me disais, un peu dans ma tête, « Faut qu'il passe la balle à Flo. » parce que j'observais Florian, parce que ça lui aurait fait des points de progression.
SLB : hum, hum. D'accord. Mais c'est parce que t'avais observé qu'il était démarqué et…
Clémence : qu'il était démarqué et que les autres ne lui faisait pas la passe, je trouvais cela un peu injuste qu'il fasse la passe à des gens pas trop démarqués des fois.
SLB : ah, oui ! Et tu penses qu'il y a une raison à ça ?
Clémence : soit qu'il était trop loin et ils ont pas fait attention sur le coup parce qu'ils allaient trop vite, soit qu'ils pensent que Florian, il est pas capable de marquer, qu'ils ont pas voulu lui passer la balle pour cette raison.
SLB : tu crois qu'il y a ça, des fois, un peu dans le… ?
Clémence : ah, oui ! Je pense. Y en a y font la passe à des gens pour marquer, pour gagner des points et pour gagner, quoi. Enfin, c'est aussi le but du jeu.
SLB : oui, bien sûr. Ce que je veux dire c'est ce que tu penses c'est que parfois, on fait des passes plutôt à certaines personnes qu'à certaines personnes parce qu'on se dit que tel joueur, il est plus à même de marquer un but qu'un autre.
Clémence : voilà, ou alors quand les personnes sont démarquées, ils sont capables de faire une passe à quelqu'un qui est marqué.
SLB : d'accord. Donc, il y a finalement, on estime, on estime…
Clémence : on juge sans vraiment savoir. Enfin on peut savoir en regardant les entraînements mais bon.
Redémarrage de la séquence. Silence. 20 secondes.
SLB : juste une dernière question, ces temps d'observation et puis aussi les moments où tu joues, tu penses que l'un et l'autre servent ?
Clémence : oui parce que ça peut servir comment on doit jouer et ça aide un peu pour voir les fautes qu'il faut pas faire et quand on joue, c'est bien de jouer, c'est ce qu'il y a de plus intéressant.

Margot, Rodrigo et Clémence débordent de la tâche définie par l'enseignant. Le travail réel (Clot, 2000 ; Pastré, 2002) dépasse le travail prescrit. On peut constater que ce créé des élèves révèle des intentionnalités différentes, davantage égocentrées pour Margot et Rodrigo, plus focalisées sur la mise en relation entre la performance du collectif de l'équipe et celle du joueur, pour Clémence.

En dehors des tâches d'observation imposées par l'enseignant, quelques élèves semblent « mener l'enquête » (Ogien, 1999) pour extraire des conduites des autres des éléments qui pourraient les aider à progresser. D'autres semblent peu concernés.

La tâche prescrite par le professeur est respectée par l'ensemble des élèves. Certains limitent leur observation aux résultats quantitatifs souhaités par l'enseignant alors que d'autres se centrent aussi sur les analyses des conduites motrices des élèves.

Toutefois, les commentaires des observateurs portent peu sur les stratégies collectives des équipes et des éléments de progrès. Seule Clémence a cette intentionnalité et cela débouche sur des comparaisons entre les deux groupes de niveaux.

Les analyses des équipes sont réalisées par l'enseignant parfois pendant le jeu mais le plus souvent lors des temps de regroupement de fin ou de début de séance.

13.3.3.2. Les rôles sociaux participatifs (Dersoir, 1996) : les arbitres

- Corentin : l'arbitre avec un grand « A »

Seul Corentin (13.8 ans) va exercer ce rôle social durant la séquence avec une exception lors de la deuxième séance où Clara (13.9 ans) le seconde. Il arbitre de façon systématique le groupe le moins expert en hand-ball tandis que l'arbitrage est effectué par le professeur pour les deux autres équipes.

Les commentaires de Corentin concernent la première séance. L'objectif du match pour l'enseignant est de permettre aux joueurs et aussi à ceux qui sont dans les tribunes de s'approprier les règles du hand-ball. Son statut de joueur de hand-ball ayant une bonne connaissance des règles va le faire désigner par l'enseignant pour arbitrer. Il tente d'appliquer une adaptation des règles au niveau de jeu qu'il estime « pas trop bon ». Cette praticabilité des règles (Coulon, 1993) est difficile. Questionner sur la façon dont il comprend cette intention d'une plus grande tolérance, il exprime ses doutes, conscient que sa référence d'exigences de club n'est pas adaptée au contexte scolaire. Il va effectivement souvent intervenir. La succession de ses interventions entraîne un jeu haché de ses coups de sifflet. Ce constat

restera une tendance durant toute la séquence. Il fait l'effort d'expliquer de façon systématique les fautes des joueurs. Il envisage cette demande de l'enseignant comme une aide pour ses camarades. Son observation se focalise sur le ballon. Corentin est toujours à proximité de la balle.

Pourtant il ne limite pas toujours sa tâche à son rôle d'arbitre et s'autorise des conseils durant les temps de jeu ou formule des encouragements en direction de certains joueurs. Il imite en cela l'enseignant qui commente parfois les conduites motrices des élèves sur le terrain. Il peut réaliser ces commentaires sur le terrain parce que son statut d'expert est reconnu par les autres. Il effectue une sorte de tutorat (Baudrit, 1999) pendant le jeu simultanément à sa tâche d'arbitre. Avec Rodrigo (13.6 ans), il fait partie de ces élèves qui sont à même d'avoir plusieurs intentions lors de l'observation des matchs, attentifs aux fautes et attentifs aux actions de jeu.

Séance n°1 : 2/05/2011
2ème questionnement : Corentin 13.8 ans
SLB : alors maintenant, on va te voir comme…
Corentin : arbitre.
SLB : comme arbitre. Quand tu es arbitre, qu'est-ce que tu regardes au niveau du jeu ?
Corentin : je regarde pas le niveau du jeu. Je regarde pas si le niveau est bon. Je regarde surtout si il y a des fautes. Monsieur F. (l'enseignant) *me dit de bien arbitrer et je dois me concentrer sur le match pour bien expliquer les fautes.*
SLB : qu'est-ce que tu regardes en priorité dans le jeu ?
Corentin : celui qui a la balle.
SLB : OK. Et finalement, comment tu regardes ? Qu'est-ce qui se passe pour prendre des décisions à un moment ?
Corentin : je mets un certain temps à prendre une décision, comme le niveau est pas trop bon, je vais pas mettre des sanctions directement, je vais plutôt laisser, s'il y a une petite faute, je vais laisser.
SLB : Alors comment tu fais finalement quand tu observes ? Comment tu décides, « Là je vais siffler, là je vais pas siffler ? » (Rires, Corentin fait une mimique qui montre que la question ne lui semble pas simple.) *Qu'est-ce qui va faire qu'à un moment tu siffles, quoi ? Là tu te dis, « C'est pas trop grave ? »*
Corentin : je fais du hand. Donc, euh, lors des entraînements, des fois j'arbitre et donc quand on arbitre on doit être sévère et bien strict. Là j'ai été un peu sévère parce que j'ai sifflé beaucoup de fautes. Mais j'ai essayé d'être moins sévère mais y a des fois où ils tenaient les joueurs et ils avaient pas le droit
SLB : hum (acquiescement de la tête), *d'accord.*
Corentin : si après ils prenaient la balle mais si le joueur, il gardait la balle alors…
Corentin regarde la fin de la séquence en silence.

6ème séquence : 14''
Après un tir de loin, le gardien de l'équipe rouge repousse le ballon qui sort de la zone des 6m. Florian, joueur de l'équipe bleue, prend le ballon, hésite un instant et tire. Il marque le but, le gardien, visiblement surpris par cette conduite de Florian. Corentin siffle le but et on le

voit échanger quelques mots avec Florian.
SLB : qu'est-ce que tu dis à celui qui vient de marquer ?
Corentin : là, je lui dis : « C'est bien ! ».
SLB : d'accord.
Corentin : parce que, parce que lui, il est dans mon équipe. Parce que, je lui dis …soit au début …parce au tout début, il y avait une faute. Soit il prenait la décision de faire une passe, soit de tirer. Il s'est dit qu'il avait confiance en lui…il a tiré. Après comme il l'a mis, je lui ai : « C'est bien ! Tu as pris la bonne décision. »
SLB : donc là, finalement, à un moment, quand tu fais cela, t'es encore arbitre ou … ? (sourire)
Corentin : (sourire) *ah! Ah !*
SLB : là, là, t'es quoi finalement ?
Arrêt de la séquence.
Corentin : je suis plutôt dans son équipe, mais j'essaie de l'aider justement « C'est bien, continue. »
SLB : d'accord, OK. Finalement un arbitre dans une autre situation, il pourrait pas faire ça.
Corentin : non.
SLB : voilà, toi, tu t'autorises à le faire.
Corentin : ben, oui…parce que c'est leur première fois qu'ils font du hand.
SLB : hum.
Corentin : j'essaie justement …de les aider.
SLB : d'accord. Donc tu penses que ça peut être intéressant d'avoir un rôle d'aide, de conseil. On observe les autres, on revoit ce qu'ils arrivent à réaliser, à pas réaliser.
Corentin : ben, oui, c'est important ça.
SLB : d'accord. Et quand on peut le faire dans une séance ?
Corentin : ben, surtout pas quand on arbitre. (Rires).
SLB : (rires). *Oui mais bon, peu importe, finalement on peut le faire…*
Corentin : on peut le faire tout le temps. On peut l'aider pour faire sa passe ou bien tu mets ton bras en arrière.
SLB : ouais. Et, euh…c'est apprécié, pas apprécié ?
Corentin : ben, je sais pas. Moi…moi, j'aime bien qu'on me donne des conseils, mais pas qu'on me fasse un discours de trois heures sur ce que je dois faire et tout ça.
SLB : hum.
Corentin : je pense que c'est apprécié par certaines personnes et d'autres, non.

La reconnaissance de son expertise est observable par le fait que les joueurs ne discutent jamais ces décisions que ce soit lors de cette séance ou ultérieurement. Léa (14.8 ans) perçoit les interventions de Corentin comme intéressante. Le respect de l'infrajeu (Parlebas, 1999) est mieux accepté par Léa parce qu'il est personnifié par Corentin : « enfin il est pas méchant ». La personnalité de Corentin semble avoir un effet sur la perception de l'arbitre.

Les commentaires de Coline (14 ans) mettent en évidence l'inertie des joueurs du groupe des élèves les moins experts au hand-ball. Ils attendent les explications et les précisions de Corentin sans réellement s'approprier les procédures à effectuer suite à certaines fautes. C'est ce type d'épisode qui permet à Ludovic (14.8 ans) d'avoir le temps de plaisanter

avec son camarade Simon (13.7 ans). L'étayage de Corentin réduit la prise en charge par les joueurs des règles. A chaque faute, Corentin comme un metteur en scène (Goffman, 1974) place les acteurs du match en rappelant de séance en séance les mêmes procédures. L'apprentissage de celles-ci n'est pas réellement effectif et semble délégué à l'arbitre.

Séance n°2 : 6/05/2011
3ème questionnement : Léa 14.8 ans
Léa : y a eu une faute, je crois ou une sortie.
SLB : ouais.
Léa : Corentin explique à Thomas qu'il faut mettre le pied sur la ligne.
SLB : d'accord. C'est une règle qui est claire pour toi pour la remise en jeu ?
Léa : oui. C'est pas compliqué.
SLB : non, il suffit de s'en souvenir.
Silence.
SLB : et là. C'est quoi ?
Léa : je crois que c'était pour la …remise en jeu. Je crois que c'était pour la règle des 9 mètres, j'crois.
SLB : finalement, c'est utile les interventions de Corentin comme arbitre ?
Léa : oui, ça va.
SLB : ouais.
Léa : enfin, il est pas méchant.
SLB : non, non, ce que je veux dire, ça sert à quelque chose ?
Léa : oui.
SLB : tu trouves que ça t'apporte de l'information. Il rappelle des choses que tu connais déjà ?
Léa : un petit peu des deux.

Séance n°5 : 20/05/2011
10ème questionnement : Coline 14 ans
Coline : oui, parce qu'ils se décident pas à prendre la balle.
SLB : ah ! D'accord ! Et donc tu décides toi d'aller faire la remise en jeu.
Coline : ouais.

Séance n°7 : 10/06/2011
13ème questionnement : Ludovic 14.8ans
SLB : vous êtes pas trop au jeu, là, quoi !
Ludovic : le temps que l'on reprenne la balle, c'est un peu long.
Silence.
SLB : finalement, il y avait quoi, là ? Tu reviens mais.
Ludovic : en fait Corentin, l'arbitre, il a…il a pensé qu'il y avait un coup franc.
SLB : d'accord.

Malgré la volonté de transmission didactique de Corentin, les élèves du groupe le moins expert au hand-ball ne sont pas devenus autonomes concernant les procédures inhérentes aux règles du jeu. C'est sans doute la reconnaissance de son expertise qui a empêché le processus de dévolution (Brousseau, 1988) des règles du jeu.

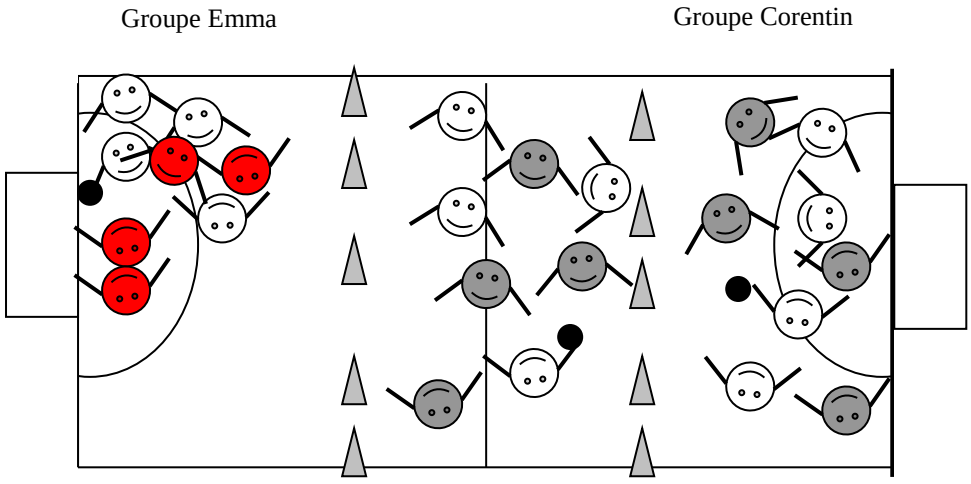
- L'auto-arbitrage

A la première séance, l'enseignant propose aux élèves une situation de passe à dix. Les équipes sont composées de quatre élèves et sont regroupées par niveau. Les élèves sont en autonomie et doivent auto-arbitrer le temps de jeu. Le professeur rappelle l'interdiction de dribbler et de marcher avec la balle.

Dans le groupe auquel appartient Corentin (13.8 ans), on constate que tous les joueurs respectent les différentes règles. Lorsqu'il y a une faute ou une sortie du terrain, la balle est immédiatement remise en jeu. Il n'existe aucun litige entre les joueurs et aucune discussion. Pourtant lors de phases de jeu, des porteurs de balle la gardent très longtemps cherchant un partenaire démarqué. Les défenseurs gênent le joueur mais sans jamais le toucher.

Dans le groupe d'Emma (14.3 ans), les règles sont respectées en dehors des marcher mais la tolérance est la même pour tous les joueurs. Peu à peu, on assiste à un désengagement de l'équipe rouge constituée d'Emma (14.3 ans), Léa (14.8 ans), Annabelle (13.7 ans) et Dan (13.9 ans). Cela va entraîner quelques dysfonctionnements dans le déroulement du jeu. Les remises en jeu vont prendre davantage de temps et se faire de façon approximative. Malgré ce constat, l'autre équipe, où jouent Thomas (13.7 ans), Louis (13.5 ans), Marie (13.9 ans), Geneviève (13.8 ans), va conserver le cadre de la situation sans entrer dans la fabrication (Goffman, 1991) proposée par les joueurs rouges

Schéma 40 : répartition des quatre groupes dans le gymnase passe à 10



Ce sont ces implicites, figures d'arrière-plans (Garfinkel, 2009) qui sont échangés entre les élèves pendant ces temps de jeu en autonomie. L'auto-arbitrage et les

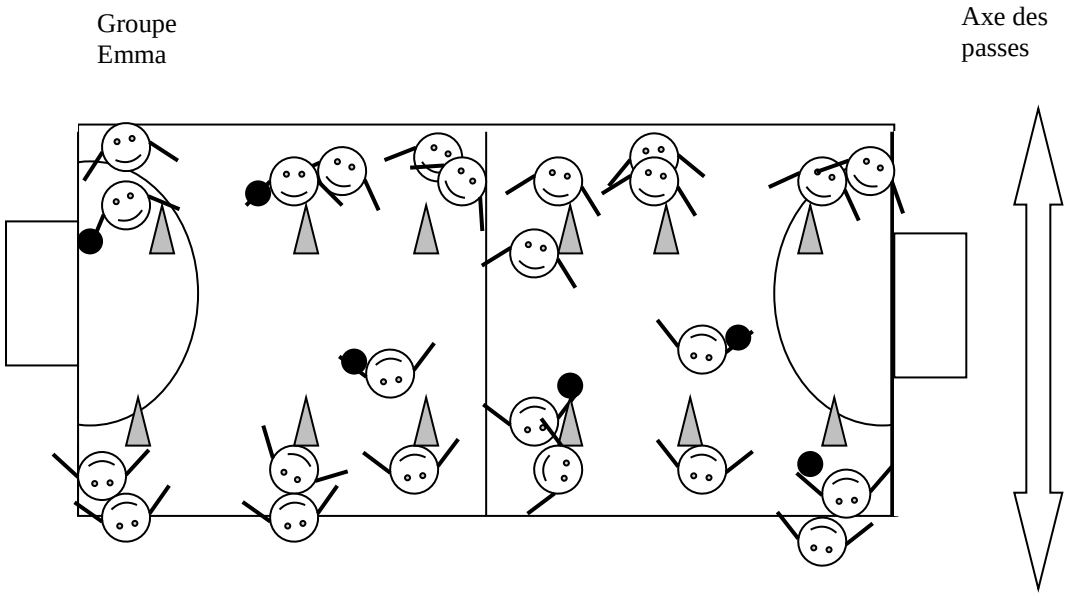
comportements des élèves respectant parfaitement le jeu ou transgressant de façon délibérée les règles sont autant de signes en direction des autres joueurs, soit pour leur signifier l'adhésion à la fabrication (Goffman, 1991) du cadre, soit pour la refuser . «Etre membre» (Garfinkel, 2009), c'est d'identifier par l'observation des comportements ces appels collectifs à la transgression et d'y résister collectivement.

13.3.3.3. Le script des séances

- Le script ou le format des passes

Le fonctionnement des situations des passes va être facilité par l'organisation matérielle. Les deux plots et les passes vont instaurer un script (Nelson, 1981) comme des allers-retours incessants. Nous avons constaté quelques dysfonctionnements mais compte-tenu de la disposition dans le gymnase, cela ne perturbe pas les autres groupes. L'axe des passes fait que les trajectoires ne coupent pas l'espace de jeu des autres. Même s'il existe un certain cloisonnement, Clément (15.4 ans) regarde les autres groupes pour voir si le fonctionnement est identique au sien. L'élève cherche à travers cette observation à préciser les procédures collectives mises en jeu qui se traduisent par des rotations incessantes entre les deux plots ponctuées de passes.

Schéma 41 : organisation pour les situations de passes



- L'échec d'un script ou d'un format

Lors de la troisième séance, l'enseignant met en place la situation d'attaque-défense en

deux contre deux. Peu à peu, il va constater des dysfonctionnements. Pourtant les deux cerceaux matérialisent la place des deux attaquants. Alors quelles en sont les raisons ?

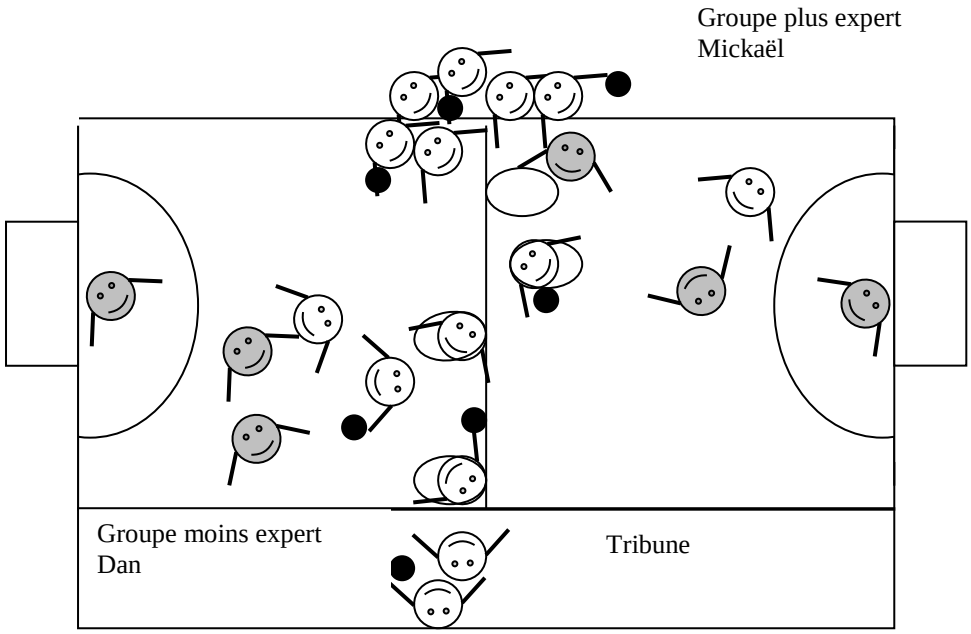
La situation implique le regroupement des élèves pour attendre leur tour. Comme une file ne se constitue pas réellement, il va exister un flou des groupes qui doivent réaliser la tâche et l'ordre de ceux-ci. Les discussions entre les élèves vont gêner l'enchaînement des attaques. C'est ce temps « perdu » qui permet à certains élèves de tirer plusieurs fois au but. Mais leurs présences sur le terrain empêchent les autres groupes de commencer leur attaque.

Ce constat ne se vérifie pas pour l'autre groupe. Pourquoi ?

On peut émettre plusieurs hypothèses. Ce groupe dispose des tribunes. Ils attendent assis et peuvent se coordonner pour identifier les groupes attaquants et défenseurs. Ce point va permettre d'organiser au sein du groupe les rotations. Sur les images, seuls les quatre joueurs concernés par l'attaque sont visibles. Les élèves vont plus facilement s'organiser par cette proximité dans les tribunes et différencier les quatre joueurs qui jouent et les autres qui attendent. Ce script ou format se met en place par l'intermédiaire de l'observation mutuelle des élèves.

C'est le dysfonctionnement du groupe des élèves les plus experts qui va entraîner la poursuite de la tâche et la suppression du temps de match.

Schéma 42 : situation de 2 contre 2 + 1 de la 3ème séance

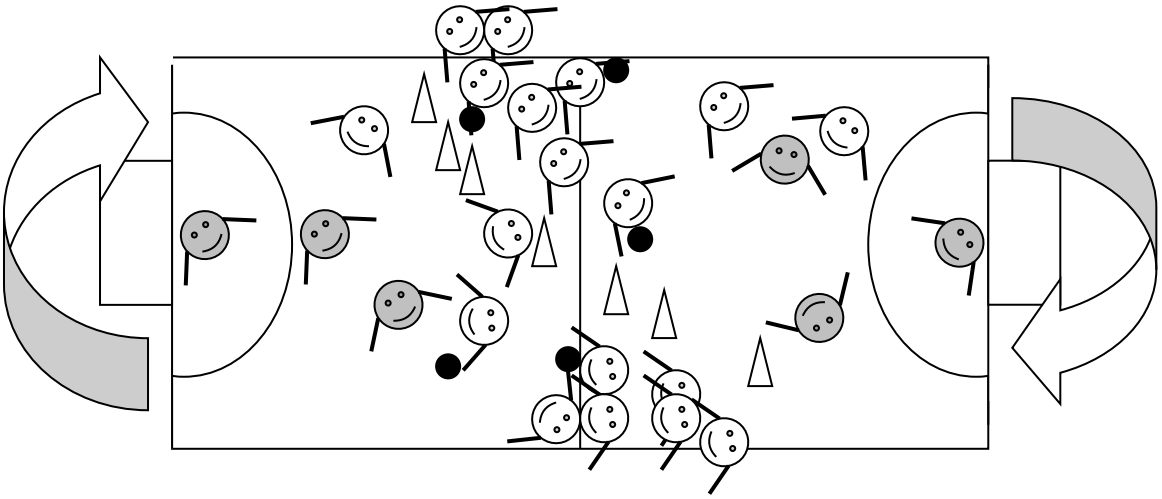


- Le script circulaire

C'est ce fonctionnement circulaire que va choisir l'enseignant à partir de la quatrième

séance et qu'il va conserver pour les situations d'apprentissage durant le reste de la séquence. Ce script instaure un ordre dans les files d'attente et facilite les passages des équipes ou des joueurs pour les situations de tirs. Les élèves libèrent rapidement l'espace de jeu ce qui constituent un signal pour l'autre groupe. Ce point n'est pas toujours respecté par des élèves. C'est le cas du groupe de Corentin (13.8 ans), Mickaël (14.2 ans), Rodrigo (13.6 ans) qui s'autorisent à tirer plusieurs fois au but. Mais cela reste l'exception.

Schéma 43 : le script circulaire
Exemple : la situation de 3 contre 2 + 1 de la 4ème séance



L'enseignant effectue les changements (attaquants, défenseurs ou relayeurs, tireur). Les plots délimitent les deux parties du terrain et simultanément matérialisent le début de la file d'attente. Ces dernières peuvent constituer des possibilités d'expériences vicariantes. Celles-ci ne vont pas dans le sens des apprentissages. Nous faisons référence aux échanges entre Rodrigo (13.6 ans), Clément (15.4 ans) et Dan (13.9 ans) à propos des tirs de leurs camarades. D'autres occupent leur temps à discuter.

Le script circulaire permet de stabiliser un fonctionnement satisfaisant mais les élèves ne mettent pas à profit les files d'attente pour réaliser des expériences vicariantes qui seraient des conduites d'approche pour les apprentissages moteurs (Carver & Scheier, 2001).

En revanche, la mise en place de ce fonctionnement se réalise par l'observation mutuelle pour identifier les espaces d'attente et les espaces de réalisation motrice. Le format va s'instituer rapidement lors de la quatrième séance.

Ces routines qui s'instaurent ou qui ne se mettent pas en place révèlent l'importance des organisations pendant les séances d'EPS. La réussite de ce script circulaire tient au fait

que les situations d'apprentissage intègre un trajet (Relieu, 1999) qui s'impose aux élèves. Ensuite, la prégnance dans l'espace des files indiennes qui va stabiliser les déplacements des élèves. L'observation mutuelle constitue la source essentielle qui permet cette élaboration collective.

13.3.3.4. Synthèse de la fonction relationnelle et de communication

Les commentaires des élèves ont montré une diversité des pratiques des observateurs. Certains se limitent à la seule demande de l'enseignant qui est de noter les possessions de balle, les progressions vers l'avant, les pertes de balle et les tirs. Ce sont uniquement les résultats de la performance. D'autres élèves sont attentifs aux performances de leurs camarades. Leur activité d'observation déborde de la tâche prescrite (Pastré, 2002) par l'enseignant. Toutefois, l'observation individuelle proposée par le professeur réduit les analyses sur le niveau collectif. Les observateurs disent que cela sert avant tout au joueur et éventuellement à eux. Les commentaires des observateurs révèlent des phénomènes de comparaison entre les joueurs. Ils évoquent peu les configurations de jeu et les règles d'action.

L'arbitrage attribué à Corentin (13.8 ans) va avoir un effet de déresponsabilisation pour les joueurs du groupe le moins expert. La reconnaissance de la compétence de Corentin est réelle auprès de ses camarades mais elle va entraîner des temps d'attente à chaque faute sifflée. L'auto-arbitrage met en évidence la compréhension implicite des membres (Garfinkel, 2009) pour respecter ou tenter de transgresser les règles. Des tentatives de fabrication (Goffman, 1991) comme des interprétations subversives (Bonicco, 2008) avortent parce que les autres élèves ne répondent pas favorablement à l'invitation. Ces échanges se font par l'observation mutuelle des comportements des uns et des autres. Ces compréhensions implicites montrent l'importance de la fonction relationnelle et de communication de l'expérience vicariante.

On a constaté que ces différents formats (Bruner, 1991) ou scripts (Nelson, 1981) sont proposés aux élèves. L'échec de l'un d'eux montre que les élèves doivent l'apprendre pour instaurer de l'ordre dans la classe (Durand, 1996). L'observation mutuelle joue un rôle essentiel dans cette construction collective : les trajets des élèves, les espaces d'attente et l'ordre de passage, les espaces de pratiques.

13.3.4. La fonction motivationnelle

13.3.4.1 Les groupes de niveaux

C'est tout d'abord la constitution de deux groupes de niveaux différents qui enclenche le processus de comparaison entre les élèves (Monteil, 1993 ; Bandura, 2003). Quelques élèves vont ponctuellement changer de groupe. Ainsi catégorisés, plus ou moins experts, les élèves vont accéder par l'observation aux différences entre les conduites motrices. C'est le sens des commentaires de Clémence (13.9 ans) : « Je pense juste qu'ils jouent un peu mieux que nous. ».

Pourtant ce sont surtout lors des situations d'apprentissages des tirs que les comparaisons vont être les plus formulées. En effet, l'enseignant propose le format circulaire d'organisation. Les relayeurs et les gardiens vont comparer la puissance des passes ou des tirs en fonction des élèves de la classe. Thomas (13.7 ans) et Coline (14 ans) établissent une catégorisation de leurs camarades et savent à l'avance si la balle sera « forte ». C'est cette représentation enactive (Bruner, 2008) qui permet la catégorisation. En situation d'attaque/défense, Clotaire (13.9 ans) nomme des groupes contre qui, il est plus difficile de s'opposer. Corentin (13.8 ans) et Clara (13.9 ans) sont cités et font partie des élèves les plus experts au hand-ball. Thomas, en défense face à Clément (15.4 ans), fait référence à sa force pour expliquer sa difficulté pour le gêner. Si cette hétérogénéité a été tout d'abord observée par les élèves, elle va devenir vécue. Elle est perçue par les gardiens de but et entraîne pour certains une baisse de la motivation, voire pour Clément (15.4 ans) des conduites d'évitement (Carver & Scheier, 2001) lorsque Corentin est le tireur. Mais à l'inverse, Mickaël (14.2 ans) justifie son échec au tir parce que Corentin est dans les buts. Celui-ci est attribué à l'expertise du gardien et non à sa maladresse (Durand, 1991).

La pratique des élèves et les expériences vicariantes pendant les temps de jeu contribuent à établir des comparaisons entre les élèves. Cela leur permet decatégoriser en fonction de la tâche, « le fort » ou « le pas fort » pour les passes ou le « trop dur à arrêter ». Cela concerne le résultat de la performance et la performance elle-même.

Séance n°5 : 20/05/2011
9ème questionnement : Clotaire 13.9 ans
SLB : est-ce que c'est différent en fonction de l'équipe des défenseurs ?
Clotaire : ah ! Quand même, oui.

Arrêt de la séquence.
SLB : ah ! Ouais. Pourquoi ?
Clotaire : y en a qui y arrive mieux qui en n'ont déjà fait. Y a Corentin, il en a fait. Clara, aussi elle fait du basket.

Séance n°3 : 13/05/2011
6ème questionnement : Mickaël : 14.2 ans
Mickaël : ça, c'est vrai ! Ça, c'était la première. Je crois qu'on s'était éclaté à lui mettre… En plus il fait du hand-ball, alors c'est très dur de lui mettre…

13.3.4.2. Les observateurs

Les observations mises en place par l'enseignant se focalisent sur un élève. L'objectif de ce travail est de quantifier les résultats de la performance des joueurs. Cela va renforcer la comparaison déjà existante entre les élèves. Thomas (13.7 ans) fait référence au gabarit de Corentin (13.8 ans) et à sa force quand il l'observe. On remarque qu'il se compare à certains joueurs se situant plus faibles qu'eux. Ce point de vue subjectif de Thomas est compréhensible parce que Corentin et Clément (15.4 ans) le dépassent d'une tête. La puissance dégagée par les deux élèves semble l'impressionner. Comme nous l'avons souligné de nombreux élèves limitent leurs observations à la demande de l'enseignant en restant au constat des résultats de la performance. Les motifs de l'observation des élèves est de répondre à la demande de l'enseignant. Cette pertinence motivationnelle (Schütz, 2010) se complète d'une pertinence thématique (*Ibid*, 2010) afin de noter les réalisations des joueurs.

Dan (13.9 ans), Rodrigo (13.6 ans) enquêtent (Ogien, 1999) pour modeler des conduites motrices de certains de leurs camarades. La motivation de l'observation des deux élèves a une finalité personnelle et pratique. Ils ont créé ou surajouté des buts (Famose, 1991) autres que ceux de leur professeur. C'est cette recherche par l'observation d'autres pertinences thématiques et interprétatives qui constitue un motif davantage autodéterminé (Deci et Ryan, 2002, cité par Dupont & *al*, 2010).

Annabelle (13.7 ans) communique à Clémence (13.9 ans) l'effet de l'observation du groupe le plus expert : « oui, parce qu'après Annabelle, elle est allée marquer. Elle les a bien regardés faire et elle a dit « Il faut que j'aille marquer. » et après quand on descendait entre les maillots et les plaquettes, on en a parlé un peu. » Il est difficile de séparer l'effet motivationnel de celui de l'apprentissage dans la reproduction de l'action de marque par Annabelle. Il nous semble toutefois que le mot « oser » puisse pour partie expliquer la production ultérieure de l'élève.

Clémence (13.9 ans) projette dans l'observation de Florian (14.2 ans) une dimension

d'altérité. Elle ne contente pas de consigner les résultats de la performance mais elle enquête autour de la thématique du jeu et elle interprète une dimension cachée des comparaisons intragroupe entre les élèves. Mais c'est le retentissement émotionnel (Bockaerts, 2002, cité par Laveault, 2007) qui montre la préoccupation de Clémence. Ces commentaires traduisent un sentiment d'injustice à l'égard de Florian.

Séance n°7 : 10/06/2011
14ème questionnement : Clémence 13.9 ans
Clémence : non, je me disais, un peu dans ma tête, « Faut qu'il passe la balle à Flo. » parce que j'observais Florian, parce que ça lui aurait fait des points de progression.
SLB : hum, hum. D'accord. Mais c'est parce que t'avais observé qu'il était démarqué et…
Clémence : qu'il était démarqué et que les autres ne lui faisait pas la passe, je trouvais cela un peu injuste qu'il fasse la passe à des gens pas trop démarqués des fois.

13.3.4.3. Synthèse de la fonction motivationnelle

Il existe des phénomènes de comparaison entre les élèves (Monteil, 1993). L'hétérogénéité est établie par l'enseignant et se trouve renforcée par les situations d'apprentissage lorsque les deux groupes se retrouvent mélangés. L'observation des performances pour certaines habiletés motrices spécifiques (passe, tir) permet aux élèves de catégoriser (Bruner, 1956 ; Oakes, Haslam & Turner, 1999) leurs camarades. Cela a une influence sur la motivation des élèves en attribuant à l'expertise de l'autre son échec.

Les motivations des élèves lors des temps d'observation organisés par l'enseignant sont diverses. Certains élèves se limitent au donné (Béguin & Clot, 2004) de l'enseignant en notant les résultats de la performance de leur camarade. Pour d'autres, l'activité d'observation déborde de la tâche (Pastré, 2002) pour des motifs personnels : s'améliorer. Ce sont des conduites d'approche (Carver & Scheier, 2001).

Les commentaires de Clémence traduisent son empathie et l'injustice dont est victime Florian pendant le jeu. C'est la dimension d'engagement émotionnel de l'observatrice. On constate que c'est la seule à investir ce domaine plus affectif dans l'observation de l'autre.

13.3.5. Synthèse générale de la séquence de 4ème en hand-ball

Lors des temps de jeu, les commentaires des élèves montrent que des règles d'action en fonction des rôles sociomoteurs sont acquises. Les configurations de jeu sont évoquées

comme des représentations iconiques. Certains élèves sont à même d'anticiper la conduite motrice des partenaires ou adversaires alors que d'autres peuvent être « hors cadre » en « ayant la tête ailleurs » pendant les matchs ou les situations d'apprentissage. Toutefois, il existe un référentiel commun (Wenger, 2008) concernant le hand-ball qui se construit par l'observation des conduites des autres joueurs à travers des praxèmes (Parlebas, 1999) et des gestèmes. La prise en compte de la dimension collective est présente mais en dehors des situations d'attaque/défense, elle ne donne pas lieu à l'établissement de plan (Suchman, 1990 ; Laville, 2000) et semble s'ajuster au gré des événements du jeu.

L'action de marque semble être perçue et vécue par le gardien et le tireur comme un face à face. Ce duel révèle les comparaisons (Monteil, 1993) qui existent entre les joueurs. D'autres habiletés sensori-motrices spécifiques montrent que les élèves à partir de représentations enactives classent leurs camarades entre le «fort» et le «pas fort». Les groupes de niveaux constitués par l'enseignant et la visibilité des performances des joueurs au fil de la séquence semblent contribuer à établir des catégories (Bruner, 1956 ; Oakes, Haslam & Turner, 1999) entre les élèves plus experts et moins experts. L'hétérogénéité de la classe se décline en statut de « joueur de club » par une pratique personnelle, en compétence pour marquer, pour défendre, pour courir ou encore en stature. Cette comparaison est omniprésente. Elle entraîne des comportements d'évitement (Carver & Scheier, 2001) pour les élèves qui se perçoivent les moins experts. Ils peuvent attribuer leur difficulté ou leur échec à la supériorité de l'autre.

L'observation imposée par l'enseignant se limitant à renseigner les résultats de la performance d'un joueur montre la subjectivité des élèves. Si certains respectent strictement la demande de l'enseignant, d'autres enquêtent (Ogien, 1999) pour extraire des éléments à toutes fins pratiques (Garfinkel, 2009). Cela révèle une conduite d'approche (Carver & Scheier, 2001) pour une finalité égocentrée. Il semble que l'observation des autres induit un processus d'enquête thématique puis interprétatif (Schütz, 2010) différent en fonction des élèves. Les commentaires mettent à jour cette subjectivité de la pensée privée (Vermersch, 2004) invisible des autres élèves puisque communiquer seulement au chercheur. Ce sont les analyses des observateurs qui révèlent les intentionnalités différentes dans l'acte d'observer.

Les observations plus informelles lors des situations d'apprentissage semblent flottantes sans se focaliser sur des points précis à l'exception d'un élève. Les erreurs commises par les joueurs concernant leur jambe d'impulsion sur le plinth pour le tir en suspension ne donnent pas lieu à des échanges et des conseils dans les files d'attente. Ils utilisent davantage ces temps pour discuter avec des camarades sur des sujets « hors cadre » de la séance d'EPS et/ou

pour se préoccuper de l'organisation du script (Nelson, 1981).

L'échec d'un format (Bruner, 1991) montre la nécessité d'un apprentissage des élèves de la classe sous la forme d'une co-action qui se construit dans le cours de l'activité collective. L'observation mutuelle est une source de cette co-régulation (Allal, 2007) pour établir un script en fonction de l'organisation matérielle, spatiale et sociale, donnée (Béguin & Clot, 2004) par l'enseignant.

13.4. Synthèse générale du jeu et du sport collectifs

Dans cette partie, nous allons tenter une analyse comparée entre les trois classes d'âge qui vise à mettre en évidence les différences et les points communs. Les trois fonctions seront davantage mises en relation.

Pour les trois classes, il se construit une *microculture de classe* (Mottiez Lopez, 2007) autour des contenus d'enseignement proposés par l'enseignant, le « donné » (Béguin & Clot, 2004). On voit émerger à travers l'intersubjectivité des élèves (Grossen, 2002) un savoir partagé (Bruner, 2008), référentiel commun (Wenger, 2008). Ce processus de transaction et de négociation (Gearing, 1984) est élaboré par la pratique et l'activité d'observation pendant les temps de jeu, la sémiomotricité (Parlebas, 1999). Les élèves construisent des représentations iconiques (Bruner, 2008) en lien avec les configurations de jeu qui sont verbalisées pour les classes de cours moyen 2ème année et de 4ème. Elles sont associées à des règles d'action (Gréhaigne, 2003) guide d'alternatives décisionnelles, identifiées par les élèves. Ce sont des représentations composites (Sallaberry, 2005) qui semblent être utilisées par les élèves, configuration de jeu et règles d'action. Pour la classe de CM2, on constate soit des approches inductives de certains élèves - analyse visuelle et pratique pour extraire des règles d'actions – soit des approches plus déductives – stratégies et tactiques – à mettre en œuvre au regard de certaines contextes de jeu. Cela est dû à une hétérogénéité des acquis antérieurs des élèves. Cette différence semble s'estomper pour les élèves de la classe de 4ème qui d'ailleurs décrivent peu les configurations. Nous analysons ce constat comme un effet des apprentissages qui impliquent un contrôle moins conscient des informations visuelles pendant les temps de jeu.

Concernant les stratégies collectives, elles restent pour les trois classes plus réactives que planifiées (Laville, 2000). Le plan (Suchman, 1990) reste l'exception. C'est dans le cours de l'action collective que s'opère la coopération motrice (Parlebas, 1999). L'observation des

autres pendant le jeu semble être l'instrument de ces ajustements collectifs. Elle est aussi à l'œuvre lorsque les élèves de la classe maternelle transforment le cadre initial du jeu pour fabriquer (Goffman, 1991) une interprétation subversive (*Ibid*, 1991 ; Bonicco, 2008). Le processus d'instauration du jeu « je te suis, tu me suis », comme de son arrêt, apparition d'un jeu symbolique (Piaget, 1968) dans le cours du jeu collectif, est parfaitement reconnu par les membres (Garfinkel, 2009), même de ceux qui n'y jouent jamais.

Cette subversion se manifeste autrement pour les deux autres classes et n'est pas visible. Ce sont ces élèves qui sont « hors cadre » (Goffman, 1991) « qui ont la tête ailleurs » mais qui pourtant pratiquent l'activité avec leurs camarades.

Concernant le rôle social d'arbitre, il contribue à s'approprier les règles du jeu. Pour les observateurs, la définition de la tâche par les enseignants est importante. Concernant la classe de CM2, l'intention du « conseil » constitue une intention qui oblige les élèves à enquêter (Ogien, 1999 ; Zeitler, 2011) en mémorisant des séquences de jeu retraduites visuellement tout en étant obligés de formaliser des prescriptions collectives. Le superviseur confirme ou infirme, enfin les joueurs commentent et discutent. C'est cette forme de débat (Gréhaigne, 2003) qui renforce l'élaboration du référentiel commun (Wenger, 2008). Les élèves sont amenés à rendre visible leur pensée privée (Vermersch, 2004) sur le jeu des autres – rendre visible aux autres « ce que je pense que je vois » – l'*ego* livre son regard sur l'*alter* (Schutz, 2008). L'*alter* est plutôt collectif représenté par l'équipe. Cette démarche accentue la co-régulation des apprentissages (Allal, 2007) par l'intersubjectivité qui devient publique (Monteil, 1993) et concourt à une prise de conscience des pratiques individuelles et collectives en provoquant une autoréflexion des élèves.

Pour les élèves de la classe de grande section de maternelle, aucun observateur n'est mis en place. La mise en visibilité des conduites motrices attendues est réalisée par l'enseignant à travers ces commentaires dans le cours du jeu. Cela a pour effet de focaliser l'attention des élèves (Bandura, 2003) sur certains de leurs camarades. Cette expérience vicariante (*Ibid,* 1980) renforce l'imitation des élèves parce que l'invitation émane de l'enseignant.

Pour la classe de 4ème, les observations sont centrées sur les résultats de la performance d'un joueur. Pourtant, la subjectivité des élèves entraîne des différences notables entre ceux qui restent dans le contrat didactique, (Sarrazy, 1995 ; Brousseau, 1998) et ceux dont l'activité d'observation déborde de la tâche (Pastré, 2002). Pour ces derniers le processus d'enquête (Ogien, 1999) répond aux demandes de l'enseignant et aussi recherche d'autres éléments pour apprendre davantage ou pour révéler des phénomènes de comparaison (Bandura, 1980 ;

Monteil, 1993) cachés. Dans tous les cas, l'analyse au niveau collectif semble moins présente que pour la classe de CM2. C'est le donné de l'enseignant qui semble orienter l'observation des élèves. La contrainte de la tâche scolaire montre qu'il existe un arrière-plan (Garfinkel, 2009) qui est partagé par tous les élèves, une sacralisation de la parole du professeur.

Les comparaisons entre élèves (Monteil, 1993) sont très présentes pour les classes de CM2 et de 4ème. La visibilité des productions des autres élèves y contribue de façon significative en dehors des groupes et ou équipes de niveaux instaurés soit par l'enseignant, soit par les élèves eux-mêmes. Cela a des effets de conduites d'évitement (Carver & Scheier, 2001). Si elles sont évoquées dans les questionnements, elles ne donnent pas lieu à des analyses. Les commentaires ne révèlent que ponctuellement des différences de maîtrise de certaines habiletés spécifiques qui différencient les joueurs les plus experts des moins experts mais surtout des aspects de « force » ou de stature. Le phénomène est très présent entraînant une catégorisation des élèves (Bruner, 1958) qui se fonde, pour partie, sur des représentations de registre enactif (la force). D'ailleurs cela confirme l'absence d'effets des expériences vicariantes pour ces types d'apprentissages (passes, tirs). Les élèves semblent regarder sans voir. « Le projet de l'observateur structure le regard et reconstruit le fait. » (Canter Kohn & Nègre, 2003, p. 31). L'intention de l'observation semble essentielle et à mettre en relation avec la motivation qui dans ce cas, est autodéterminée (Deci & Ryan, 2002 cité par Dupont & *al*, 2010) puisqu'il n'existe pas de consigne des enseignants.

Ce constat est quasi-inexistant pour les élèves de la grande section de maternelle. Ce sont les relations sociales d'amitié qui prennent le pas sur l'expertise dans l'activité physique pratiquée.

Nous n'avons pas constaté de *feedbacks* des élèves en dehors de ceux sollicités par l'enseignant. L'observation des autres dans les phases d'attente semble soit « hors cadre », les élèves étant davantage préoccupés à discuter ou centrés sur l'usage personnel qu'ils peuvent faire de ces expériences vicariantes de leurs camarades de classe. Les échanges se limitent au périmètre du groupe (deux, trois ou l'ensemble d'une équipe). L'observation des autres ne donne pas lieu à des conseils ou même à des *feedbacks* qui contribueraient à une prise de conscience de certains apprentissages d'habiletés spécifiques ou plus tactiques.

Les scripts (Nelson, 1981) ou les formats (Bruner, 1991) se construisent à partir des organisations matérielles, spatiales et sociales des situations imposées par les enseignants. Des processus de coaction permettent aux élèves d'élaborer des rituels (Marchive, 2007) pour poursuivre l'activité collective. L'observation des élèves entre eux est l'instrument essentiel des co-régulations (Allal, 2007) qui aboutissement à cet ordre social (Goffman, 1974). Ce

processus collectif de construction échappe aux prises de conscience des élèves et des enseignants. C'est pour cette raison, semble-t-il, que l'on ait observé des affordances en lien avec les répartitions spatiales et sociales des élèves pour certaines situations gênant les apprentissages moteurs attendus.

On constate que pour les trois classes, l'observation des autres pendant les séances de jeux et de sports collectifs établit une relation entre les comportements des élèves, les situations, le donné de l'enseignant et les élèves (Bandura, 2003). Elle concourt à une intersubjectivité (Grossen, 2002) visible dans le sens des apprentissages attendus mais aussi à une intersubjectivité plus subversive. Dans tous les cas, cela devient un savoir partagé par une négociation (Gearing, 1984) plus ou moins contrôlée par le professeur. L'environnement « imposé » (Carré, 2004) conçu par les enseignants exerce une prégnance visuelle importante sur les observations mutuelles des élèves.

Toutefois au sein de cette communauté de pratiques (Lave, 1989 ; Lave & Wenger, 1991/2011 ; Wenger, 2008), les commentaires des élèves montrent des intentions différentes de l'observation des autres liés à des motifs variés de leurs activités. Ce point révèle les relations asymétriques (Bandura, 2003 ; Carré, 2004 ; Theureau, 2010) établies entre chaque élève et l'environnement des séances d'EPS. L'observation des autres s'inscrit dans ces relations asymétriques.

La construction d'un référentiel commun (Wenger, 2008) par la négociation (Gearing, 1984) a aussi des horizons cachés par la subjectivité de chaque élève pris dans ce réseau de visibilité forcée.

Chapitre 14 Les activités de sauts

14.1. L'activité de sauts pour la classe de moyenne/grande sections de maternelle

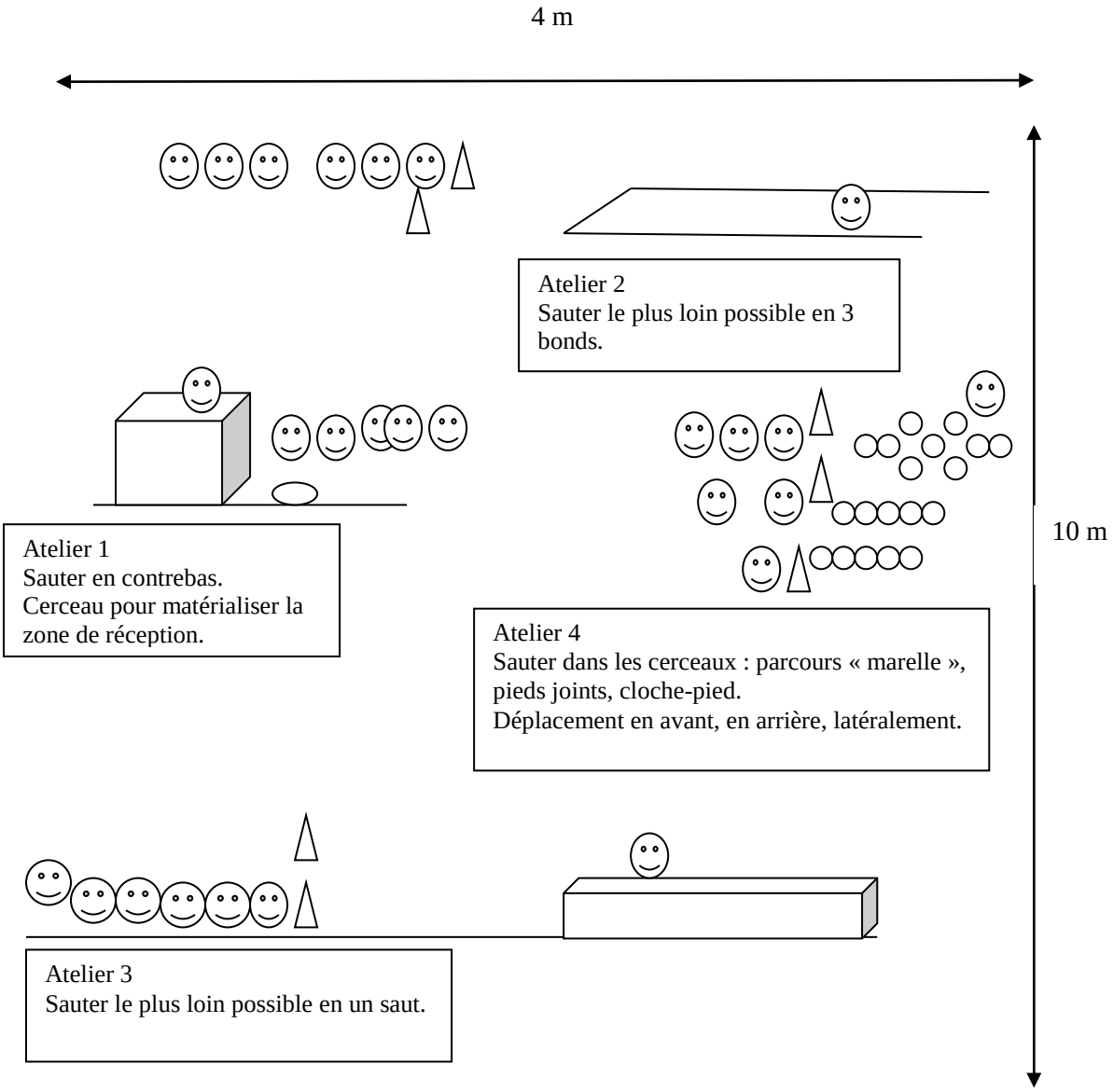
14.1.1. Descriptif du terrain

Tableau 16 : dates des observations – caractéristiques des élèves de la classe MS/GS

Dates des 6 séances	Moyenne d'âge	Nombre d'élèves
21/11/2011, 28/11/2011, 1/12/2011, 6/12/2011, 12/12/201, 15/12/2011**.**	5.2 ans	27 = 7 MS+ 20.GS 27 = 14 F + 13 G

Les séances se déroulent dans la salle d'éducation physique. Le schéma déjà présenté dans le chapitre 12 consacré à la méthodologie représente la disposition des quatre ateliers. Elle reste identique pour la durée de la séquence. A la séance quatre, l'enseignant présente le dispositif de marquage des sauts pour des ateliers « sauter loin » et « sauter loin en trois bonds ». Cela va demander du temps et réduire d'autant la durée de la séance. Les élèves ne pourront effectuer les rotations que sur deux ateliers et non sur les quatre habituels.

Schéma 44 : présentation de l'espace de la séance



Les dimensions de la salle sont d'environ 6 mètres de large sur 12 mètres de long. L'emplacement des deux caméras va avoir peu d'incidence sur les déplacements des élèves. Loïs (5.8 ans) sera le seul élève de la classe à placer sa main devant les caméras ou à regarder l'objectif de celles-ci. Il le fera aussi avec celle que nous utilisons pour filmer l'activité des deux élèves à chaque séance. Mais cela va rester un phénomène ponctuel. L'enseignant va constituer quatre groupes qui resteront identiques durant toute la séquence. Les élèves de moyenne section sont ensemble. Nous avons fait le choix de ne pas les questionner. Cela ne signifie pas que leurs activités individuelles et collectives ne donneront pas lieu à des observations et des analyses.

- Intérêt pour l'activité pratiquée

Nous commençons le questionnement par cette question préalable qui va nous permettre de mesurer l'intérêt pour l'activité pratiquée.

Question : as-tu aimé ce que tu as fait aujourd'hui pendant la séance ?

Tableau 17 : synthèse intérêt pour les séances des ateliers de saut

Enormément	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout
Loïs : énormément. *Karla : je l'ai adorée.* *SLB : adorée, ça veut dire quoi, énormément plutôt ?* *Karla : oui.* *Philippine : énormément.*	*Anatole : beaucoup.* *Laïa : beaucoup* *Ange : beaucoup.* *Isis : beaucoup.* *Arnaud : beaucoup.* *Ariane : beaucoup.*	*Nils : moyennement.*	*Summer : un peu.* *Enzo : un peu.*	

Neuf élèves sur les quatorze interrogés disent apprécier « énormément » ou « beaucoup » la séance. Les trois autres portent un jugement plus nuancé. Aucun élève ne complète son appréciation par un commentaire.

14.1.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs

Dans cette partie, nous avons fait le choix de présenter les éléments d'observation et d'analyse atelier par atelier.

Ils ont été conçus avec l'enseignant en termes de complémentarité des apprentissages autour du verbe d'action « sauter ». Nous avons fait le choix de structurer les apprentissages des élèves à partir du verbe d'action (Garcia & Quévreux, 1999) « sauter ». Les quatre ateliers illustrent la diversité des finalités de cette action motrice :

- L'atelier 1, sauter en contrebas répond à la finalité des sauts pour les activités gymniques. L'objectif de ce « voler » (Goirand, 1990) est d'augmenter le temps de suspension pour réaliser des figures. La logique de l'activité (Parlebas, 1991) est de produire des formes motrices (Cadopi, 1991).

- Les ateliers 2 et 3, sauter le plus loin possible en un saut ou en trois bonds sont une première approche des sauts athlétiques, adaptation didactique du saut en longueur et du triple saut.
- L'atelier 4 n'a pas de finalité en lien avec une pratique corporelle identifiée. Le choix des trois parcours proposés a été guidé par notre volonté de permettre aux élèves de différencier les formes de « sauter », de coordonner des déplacements à cloche-pied et pieds joints et de percevoir les variations de position du corps en fonction des déplacements. Cet atelier vise à enrichir les différentes formes de déplacements en sautant pour constituer un répertoire moteur associé à un vocabulaire spécifique.

A travers cette séquence, l'objectif est de permettre aux élèves de différencier les finalités des différents « sauter ».

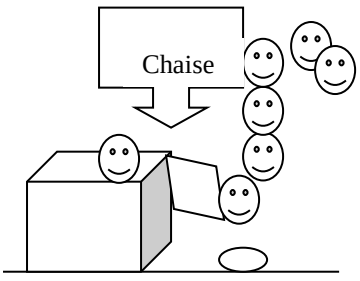
14.1.2.1. L'atelier 1 : sauter en contrebas

- La compréhension et l'interprétation des consignes

Lors de la première séance, l'enseignant va présenter les différents ateliers successivement aux élèves. Celui-ci est le troisième. Il s'agit de « sauter dans le cerceau sur le tapis et de rester sur ses deux pieds. L'enseignant réalise un saut et marque sa stabilité dans le cerceau. Il commente : « Et, là, je suis en équilibre sur mes deux pieds. ». On entend un élève dire « Facile », d'autres s'exclamer « Ah ! Ouais ».

Ensuite il précise les règles de fonctionnement liées à la sécurité sur l'atelier interdisant les élèves d'être à deux sur le meuble. Il insiste en demandant aux élèves d'attendre que le « copain » soit descendu du meuble avant de monter dessus. Il indique l'emplacement de la file indienne. Une chaise matérialise l'endroit où les élèves montent sur le meuble.

Schéma 45 : atelier sauter en contrebas



Atelier 1
Sauter en contrebas
Matériel
- cerceau pour matérialiser la zone de réception
- chaise pour monter sur le meuble

La tâche est comprise par les élèves. Anatole (5.1 ans) et Arnaud (5.4 ans) ont compris le but de la tâche mais on constate qu'ils ne le respectent pas toujours. Les deux élèves cherchent à sauter au-delà du cerceau. Ils montrent soit à leurs camarades dans la file indienne, soit à l'enseignant où ils sont arrivés. D'autres élèves vont avoir ce même comportement. Il nous semble que cette interprétation du but de la tâche met en évidence que la comparaison entre les élèves (Bandura, 1980 ; Monteil, 1993) est présente. Il s'agit de démontrer son expertise et de la faire reconnaître par ses pairs et/ou l'enseignant.

D'autres élèves comme Summer (5.3 ans) et Loïs (5.8 ans) se réceptionnent pieds joints dans le cerceau puis terminent leur saut en s'allongeant sur le tapis. Summer et Loïs vont avoir ce comportement dès la première séance. Summer rampe souvent après sa réalisation pour se replacer dans la file indienne. Mais dans la classe, certains élèves sont réellement déséquilibrés au moment de leur réception et n'arrivent pas à se stabiliser. C'est le cas pour Laïa (4.11 ans) ou Isis (5.3 ans). Interrogés sur leur réussite ou échec, Summer et Loïs vont éluder la question. Pourtant l'analyse de Loïs du saut de Karla montre qu'il a parfaitement compris le critère de réussite. Isis est aussi capable d'identifier la réussite ou l'échec du saut de ces camarades de groupe mais en plus elle est à même de s'auto-évaluer. Cela semble être une différence entre les élèves qui transgressent délibérément les consignes et ceux qui éprouvent quelques difficultés. Tous ces comportements de s'allonger sur le sol peuvent être expliqués par l'affordance (Gibson, 1986) du tapis. Ce dernier invite les élèves à s'y coucher ou à s'y rouler. Nous verrons que ce phénomène d'affordance est constaté dans d'autres ateliers. Il nous semble que l'observation des autres pendant l'atelier va diffuser des façons de faire, différences respectant le contrat didactique (Brousseau, 1988; Sarrazy, 1995) défini par l'enseignant ou le transgressant mais de façon cachée (Vors & Gal-Petitfaux, 2009). Dans les quatre groupes, on observe toute la diversité de comportements plus ou moins orthodoxes.

Nous supposons qu'ils sont identifiés par les autres élèves mais que ces interprétations subversives (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008) de la tâche restent un arrière-plan (Garfinkel, 2009) compris et partagé mais passé sous silence.

Séance n°1 : 21/11/2011
1er questionnement Anatole 5.10 ans
SLB : et qu'est-ce qu'il faut faire ?
Anatole : sauter dans le cerceau.
SLB : d'accord.
[…]
Anatole : j'ai sauté encore plus loin.

SLB : t'as essayé de sauter plus loin ?
Anatole : ouais.
SLB : pourquoi t'as essayé de sauter plus loin ?
Anatole : ben, j'ai sauté plus loin.
SLB : d'accord.
Silence.
Anatole : comme ça, on bat le record.

Séance n°2 : 28/11/2011
4ème questionnement Karla 4.11 ans
Karla : ben, on attend et euh…on doit monter sur une chaise.
SLB : ouais.
Karla : et on doit sauter dans le cerceau.
SLB : d'accord.

Séance n°2 : 28/11/2011
3ème questionnement Loïs 5.8 ans
SLB : et Karla, elle y arrive bien, elle ?
Loïs : non.
SLB : pourquoi ?
Loïs : parce qu'elle a sauté sur le tapis.
SLB : oui, c'est vrai, elle a pas sauté dans le cerceau

Séance n°5 : 12/12/2011
9ème questionnement Summer 5.3 ans
SLB : alors, qu'est-ce que tu fais, là ?
Summer : ben, on saute.
SLB : on saute.
Silence.
SLB : hop !
Summer : (rires).
SLB : qu'est-ce que tu fais après ta réception sur tes deux pieds ?
Silence.
SLB : hein ?
Summer : j'arrive pas.
SLB : t'arrives pas. il y arrive mieux Enzo ?
Summer fait signe que « oui » de la tête.

Séance n°3 : 1/12/2011
6ème questionnement Isis 5.3 ans
Isis : et à sauter en équilibre dans le cerceau.
[…]
SLB : tout le monde y arrive dans le groupe ?
Isis : non. Pas tout le monde.
SLB : qui n'y arrive pas ?
Isis : ben, Yanis.
SLB : ah, bon ! Il n'y arrive pas Yanis ?
Isis : ni moi. (Rires).
SLB : pourquoi t'as pas réussi ?
Isis : ben, parce que je (incompréhensible).

SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et pourquoi tu dis que tu n'y arrives pas ? Quels sont ceux qui y arrivent bien ?
Isis : euh…Summer, Ange et Enzo.
SLB : d'accord. Ange et Enzo, ils y arrivent bien.
Isis : et Summer.
SLB : et Summer.
Silence.
SLB : alors, on va regarder.
Silence.
SLB : elle y arrive bien, là, Summer ?
Isis : non, là, elle y arrive pas très bien.

Face à cette déviance et interprétation subversive, l'enseignant va insister sur le critère de réussite de la stabilité dans le cerceau tout en invitant les élèves à rechercher plusieurs façons de sauter. Il démontre le saut à chaque début de séance en rappelant les consignes. Les commentaires d'Ange (5.5 ans) mettent en évidence que ce critère de réussite va devenir le point le plus important. Cela n'empêche pas Ange, Summer ou Loïs de terminer leur saut à quatre pattes ou allongés sur le sol. Dans le groupe composé d'Isis, Summer, Enzo (5.6 ans), Yanis (5.1 ans), Ellorah (5.5 ans) et Ange, un jeu va s'instituer autour de ce critère de réussite, le « Faites badaboum. » En quoi consiste-t-il ? Les élèves qui sont dans la file indienne répètent la phrase « Faites badaboum, faites badaboum… » comme une comptine lorsqu'un camarade s'apprête à sauter. Il semble que l'objectif soit de faire échouer le camarade. On retrouve la dimension de jeu symbolique (Piaget, 1968) associée aux pratiques magiques chez l'enfant (Piaget, 1972). La magie est la croyance des individus qu'une action sans relation directe avec un contexte peut modifier la réalité. Dans ce cas, la comptine « Faites badaboum. » est dans cette perspective pour les élèves. Le fait de la scander va faire que le sauteur ne va pas se réceptionner debout et équilibré. Ange va jusqu'à utiliser cette expression pour remplacer le critère de réussite *:* « j'ai fait « faites badaboum. » parce que j'ai fermé les yeux. ».

La consigne de l'enseignant d'essayer des façons différentes de sauter va avoir des interprétations variées. Ange va réaliser des sauts avec les yeux fermés. Cette pratique ne se diffusera pas dans son groupe. Il choisit de fermer les yeux parce qu'il est en réussite avec les yeux ouverts. Ange investit les jeux de vertiges (Caillois, 1992). Ce sera le seul élève de la classe. En revanche, ses commentaires révèlent quelques imitations ponctuelles. Enzo va être le premier dans le groupe à créer un saut : il joint les mains comme pour une prière et saute. Seul Ange va l'imiter. Puis il va produire ses propres sauts avec les mains dans le dos. Dans les autres groupes, on constate peu d'imitation au niveau de la classe.

Séance n°3 : 1/12/2011
5ème questionnement Ange 5.5 ans
Ange : il fallait sauter. Il faut se mettre debout sur le meuble et sauter dans le cerceau, en…en tenant sur les pieds.
SLB : en fait…
Ange : là, là, il est pas tombé sur les pieds. Ben, là il est tombé sur les pieds. Il a réussi.
[…]
Ange : (rires). *Je saute sur les pieds.*
SLB : hop !
Ange : c'est Isis.
SLB : elle y a bien réussi Isis ?
Ange : non. Elle est tombée sur les mains.
SLB : ah ! Ouais. D'accord. Qu'est-ce que tu fais, là ?
Ange : là, c'est Yanis. Moi, j'essaie de tomber debout.
SLB : et dans la colonne, du dis quelque chose aux autres ?
Ange : non, pour qu'il avance.
Silence.
SLB : à un moment, qu'est-ce que vous dîtes, là ? C'est quoi « Faites badaboum. »
Ange : ouais : «Faites badaboum ,faites badaboum ».
SLB : pourquoi vous dîtes ça?
Ange : on veut…on veut que l'autre y perde et que nous, on gagne.
SLB : ah ! Vous voulez que l'autre, il perde. C'est à dire qu'elle n'arrive pas sur les pieds.
Ange : nous on dit encore : « Faites, badaboum ».
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : c'est bien de faire « Faites, badaboum » finalement ?
Ange : (rire). *Moi, j'trouve que c'est bien de gagner tout seul et les autres y perdent.*
SLB : d'accord.
Ange : j'ai fait « Faites badaboum. » parce que j'ai fermé les yeux.
SLB : ah ! T'as fermé les yeux ?
Ange : oui. Après j'ai refermé les yeux. J'ai refermé les yeux.
SLB : et t'as pas peur ?
Ange : après j'ai refermé les yeux et j'ai atterri sur les mains et après je vais refermer les yeux et je vais atterrir sur les pieds et après je vais fermer les yeux avec les mains derrière le dos et je vais atterrir sur les pieds.
SLB : ça te fait pas peur de sauter en fermant les yeux ?
Ange : non.
Fin de la séquence.
SLB : quand t'avais les yeux ouverts qu'est-ce que tu regardais quand tu sautais ?
Ange : je regardais le cerceau.
SLB : tu regardais le cerceau. Et là, comment tu fais pour arriver à viser le cerceau en ayant les yeux fermés ?
Ange : je peux pas, je le fais pas. Alors il faut atterrir dans le cerceau, debout, c'est dur. C'est pour ça que c'est dur.
SLB : ah ! D'accord.
Ange : c'est encore plus dur avec les mains derrière le dos.
SLB : et donc, c'est toi qui as décidé que fallait le faire les yeux fermés parce que tu y arrivais bien avec les yeux ouverts, c'est ça ?
Ange : hum.

SLB : et après avec les mains derrière le dos.
Ange : et après en même temps les yeux fermés.
SLB : et t'as décidé ça tout seul, toi ?
Ange : bah ! J'ai essayé. Il (l'enseignant) *adit qu'on pouvait faire de plusieurs façons. Alors moi, j'ai fait quelques unes.*
SLB : c'est qui « il » ?
Ange : le maître.
SLB : et y en a d'autres dans le groupe qui ont fait comme toi ?
Ange : oui, y en a un.
SLB : c'est qui ?
Ange : Enzo, il a fait comme ça (Ange joint les deux mains au niveau de la poitrine.) *et il est sauté.*
SLB : Enzo. Y en a un qui a fermé les yeux dans ton groupe?
Ange : non.
SLB : personne.
Ange : j'étais tout seul.
SLB : t'étais tout seul. D'accord. Enzo, par contre, il a mis les mains un peu derrière le dos comme toi.

A partir de la cinquième séance, l'enseignant enlève le cerceau et demande aux élèves de réaliser une « figure avec les bras » ou « une figure avec les jambes ». « On essaie de faire une figure dans les airs avant d'arriver sur ses pieds. » Il rappelle l'exigence de rester debout en équilibre. Les élèves vont prendre cette consigne en considération.

Summer (5.3 ans) va réaliser un saut en écartant les jambes mais va conserver sa réception allongée sur le ventre. Elle est imitée par Ellorah (5.2 ans) lors de cette séance. Enzo (5.6 ans) continue de faire son saut « prière » tandis qu'Isis (5.3 ans) lève les bras ou frappe dans les mains. Dans la file indienne, Summer montre à Enzo le saut qu'il a réalisé. Lors des questionnements, les deux élèves disent ne pas se rappeler de leurs échanges. Summer comme Enzo ne nous expliqueront pas leur figure bien qu'elles soient facilement identifiables.

Séance n°5 : 12/12/2011
9ème questionnement Summer 5.3 ans
SLB : hop ! Après c'est à toi
Silence.
SLB : t'avais décidé de faire quelque chose de faire une figure particulière ?
Summer : non.
SLB : tu savais pas trop.
Silence.
SLB : hop ! Est-ce qu'elle ressemble à la première figure que tu as faite ?
Summer : oui.
SLB : oui, tu fais un peu pareil.
Summer : (rires). *Oui. J'avais pas trop d'idée.*

Dans la classe, la notion de figure recouvre des réalités bien différentes. Ariane (5.1

ans) se tient les oreilles en sautant. Philippine (5.9 ans) qualifie l'action motrice de « grimaces » et pense que cela ne correspond pas aux figures demandées par l'enseignant. En revanche, elle identifie le saut jambes écartées de Karla (4.11 ans) et est à même de décrire les différentes figures de ses camarades de groupe. D'ailleurs Philippine dit que regarder les autres permet de voir leurs figures.

Mais ces dernières prennent d'autres formes : l'imitation d'un oiseau réalisé par Loïs (5.8 ans) ou le bébé réalisé par Nils (5.10 ans) qui consiste à tomber sur les genoux et à regagner la file indienne à quatre pattes ou encore « l'aigle royal » bras écartés qui tente d'attraper une proie. Philippine identifie parfaitement les figures d'Arnaud (5.4 ans) « il a tourné » pour expliquer le saut demi-tour de son camarade ou le « lever ses mains » de Karla. Mais son choix, comme celui de certains élèves, va s'orienter vers l'univers du jeu symbolique (Piaget, 1968) pour trouver des figures.

On en constate deux types, celles qui reprennent les éléments gymniques habituels des sauts (actions de bras et de/ou de jambes, rotation du corps) et celles qui s'inspirent du jeu symbolique en recherchant l'imitation d'un être vivant.

Séance n°6 : 15/12/2011
12ème questionnement Philippine 5.9 ans
SLB : ça sert à quoi de regarder les autres ?
Philippine : ben, pour voir, pour voir les figures qu'ils font.
SLB : d'accord, d'accord pour voir les figures qu'ils font. Et ça sert à quelque chose de regarder les autres pour sauter loin, par exemple ?
Philippine : ouais.
[…]
SLB : toi, tu crois que c'est pas une figure. C'est quoi une figure pour toi ?
Philippine : c'est écarter les bras.
SLB : ouais.
Philippine : après écarter les jambes et faire une galipette en sautant.
SLB : d'accord. Quand tu dis une galipette, c'est faire comme Arnaud, un demi-tour. C'est ça ?
Philippine : Arnaud, il lève une jambe.

Séance n°6 : 15/12/2011
11ème questionnement Nils 5.10 ans
Nils : il va faire l'oiseau, je crois.
SLB : il va faire l'oiseau ?
Nils : ouais.
SLB : d'accord.
Nils : c'est Loïs.
[…]
SLB : comment il faut arriver, tu te rappelles ?
Silence.

Nils : sur les pieds en équilibre. Mais pas là, parce que j'faisais le bébé. (Rires).
SLB : tu faisais le bébé ? (Rires).
Nils : ouais. (Rires).
SLB : ah, bon ! D'accord. Tu faisais le bébé qui rate un peu ?
Nils : (incompréhensible.)
[…]
Nils : moi, je fais l'aigle royal, maintenant.
SLB : c'est à toi maintenant.
Nils : j'écarte les bras, ouais. Je tombe sur un animal. Raté.
SLB : t'as écarté les bras.
Nils : pour faire, pour faire…
SLB : pour faire une figure ?
Nils : oui, pour faire l'aigle royal.

Lors de la cinquième séance, dans le groupe des élèves de moyenne section, la notion de figure semble floue. L'enseignant reste à l'atelier. Anya (4.10 ans), Mathilde (4.9 ans) et Roman (4.9 ans) sautent sans réaliser de figure particulière. Puis c'est au tour de Lily (4.9 ans). Elle est debout sur le meuble et semble réfléchir. Elle pose des questions à l'enseignant. Elle écarte les jambes sur le meuble et saute en tentant un saut jambes écart. Dans la file indienne, Roman reproduit la figure deux fois consécutives. Paolo (4.8 ans) va réaliser un saut demi-tour, puis Mathilde une figure les bras écartés et Roman les jambes écart. Lily par son saut va permettre à ces camarades de comprendre la consigne de « la figure ». Mais cela ne semble pas résoudre le problème pour Youna (4.11 ans) qui continue à demander l'aide de l'enseignant. Pourtant à la séance suivante, elle va réaliser un saut « bras écartés » applaudie par Anya. Cet épisode montre que la réalisation d'un élève peut permettre aux autres de mieux comprendre la consigne lorsque celle-ci reste floue. L'expérience vicariante (Bandura, 2003) contribue à communiquer les consignes. Les autres élèves n'imitent pas directement le saut de Lily mais grâce à elle, ils comprennent le sens du mot « figure ».

- Prévoir son saut

Comment les élèves peuvent prévoir leur saut avant de le réaliser ?

Les élèves ne vont pas évoquer cet aspect de la programmation (Famose, 1991,a) de leur action motrice avant la réalisation lors des entretiens. Toutefois, dans les premières séances de la séquence, deux intentions peuvent être distinguées. L'aménagement de l'atelier contraint les élèves à sauter en contrebas dans le cerceau. La majorité d'entre eux cherche à limiter leur saut à la descente du meuble. On le constate parce que la trajectoire de l'action motrice est toujours descendante. Pour d'autres, l'intention est de sauter loin, nous avons déjà évoqué ce comportement.

Schéma 46 : descendre du meuble

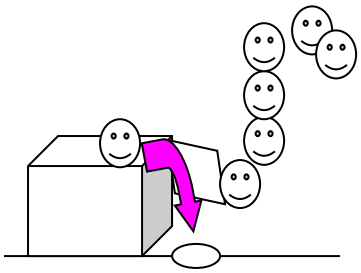
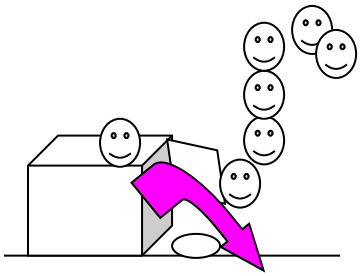


Schéma 47 : sauter loin



Dans les deux cas, le cerceau représente le but de la tâche soit en l'atteignant (arriver à pieds joints dedans), soit en allant au-delà de celui-ci. Le dispositif matériel guide l'action motrice des élèves avec le repère du cerceau. Peu à peu on constate que les élèves reproduisent les mêmes sauts. Cela signifie qu'ils élaborent une représentation de leur action motrice. Cela est d'autant plus vrai pour certaines transgressions comme celles de Summer (5.3 ans) ou de Loïs (5.8 ans). En effet les élèves sautent dans le cerceau puis enchaînent avec, ce qui ressemble à un plongeon vers l'avant sur le tapis. Cette coordination d'actions motrices demande un contrôle pour ne pas tomber lourdement sur le sol.

Toutefois quelques épisodes observés peuvent nous permettre de supposer certaines formes de représentations des sauts des élèves. Les représentations iconiques (Bruner, 2000) semblent présentes. L'imitation de certains élèves après avoir vu leurs camarades l'atteste. Mais d'autres reproduisent le saut dans les files indiennes avant de les effectuer et semblent croiser ces expériences vicariantes avec des représentations enactives (Bruner, 2000). Enfin certains élèves comme Philippine (5.9 ans) ou Nils (5.1 ans) décrivent et nomment les figures en reprenant les critères de l'enseignant « figures avec les bras », « figures avec les pieds ». On suppose que ces représentations qui guident les sauts, sont composites (Sallaberry, 2005) à la fois symbolique par le nominalisme cognitif induit par l'enseignant, à la fois iconique par l'observation des autres et à la fois enactive par les multiples réalisations des élèves.

Une observation réalisée lors de la sixième séance semble confirmer cette hypothèse.

Anya (4.10 ans), élève de moyenne section monte sur le meuble et se prépare à sauter. Elle est dans une position pieds joints. Elle les tourne vers la gauche puis vers la droite. Enfin Anya saute et se réceptionne sur le côté. La fois suivante, elle oscille des hanches sans se décider à sauter. Lors de la même séance, Arnaud (5.4 ans) effectue un saut demi-tour. Il commence par une légère torsion de la tête, tourne les épaules et le bras gauche dans le sens de la rotation choisie. Il réalise le demi-tour et tombe sur les fesses après la réception. On constate des similitudes de préparation du saut avec cette intention de rotation longitudinale que les deux élèves veulent enclencher alors qu'ils sont encore sur le meuble. Anya et Arnaud cherchent à programmer leur saut demi-tour. Il semble difficile de parler de codage (Bandura, 2003) mais les deux élèves tentent de prévoir avant, une procédure qui leur permette d'effectuer une rotation.

Paolo (4.8 ans) va réussir ce saut demi-tour. Mais à la différence de ses deux camarades, il se place comme d'habitude et aucun positionnement sur le meuble ne peut supposer qu'il réalise cette figure. La rotation n'est pas enclenchée avant la réalisation. Paolo est dans le même groupe qu'Anya et réalise ce saut à la cinquième séance. Difficile d'en conclure, un effet de l'expérience vicariante, pourtant ce saut demi-tour va se limiter à ces trois élèves avec pour Anya, l'intention sans la réalisation.

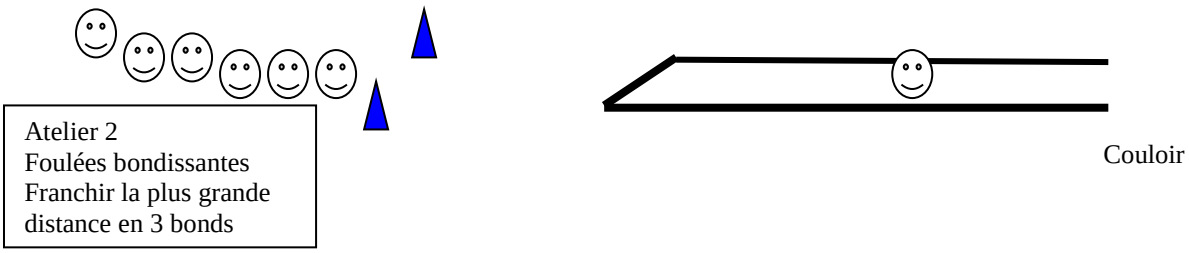
La notion de « figure », qu'elle soit d'inspiration gymnique ou d'imitation d'êtres vivants, semble obliger les élèves à prévoir avant de sauter ce qu'ils vont réaliser. L'expérience vicariante (Bandura, 2003) va faciliter la diffusion de quelques « figures » (bras levés, jambes écarts, le saut « prière », le saut arrivée à quatre pattes…) alors que d'autres vont rester confidentielles. C'est le cas du saut demi-tour. Mais le comportement d'Anya et d'Arnaud rendent visible l'activité cognitive de programmation à partir du mot « tourner », image du mouvement vu, de placement du corps et des membres pour favoriser cette rotation.

14.1.2.2. L'atelier 2 : sauter loin en trois bonds.

- La compréhension et l'interprétation des consignes

L'enseignant explique aux élèves qu'il s'agit de sauter le plus loin possible. Il démontre et effectue les trois bonds en comptant « 1, 2 et 3 ». Il arrive pieds joints pour le dernier bond. Il complète la consigne : « L'idée, ici, c'est de faire trois bonds. ». L'habileté à acquérir est une habileté fermée (Taktek, 2009).

Schéma 48: atelier sauter loin en trois bonds



Dès la première séance on constate dans les quatre groupes de la classe des interprétations variées. Des élèves réalisent trois sauts pieds joints comme Louis (5 ans) ou Albane (5 ans), d'autres des sauts « galop » réalisant des doubles appuis comme s'ils imitaient un cheval comme Arnaud (5.4 ans) ou Nicolas (5.2 ans). Enfin quelques élèves effectuent des foulées bondissantes mais en respectant rarement le nombre d'appuis. C'est le cas d'Anatole (5.10 ans). Ange (5.5 ans) quant à lui, plonge sur le tapis, trois fois à la suite comme si la notion de bond s'apparentait à un plongeon. Son groupe commence par cet atelier. Il va reproduire un saut similaire sur l'atelier sauter loin en un bond.

Certaines de ces interprétations sont erronées (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008) et tiennent à la difficulté des élèves de transformer les consignes verbales et visuelles de l'enseignant pour guider leur saut. L'âge des élèves peut constituer un élément d'explication à cette difficulté (Cadopi & Ille, 2002). Le saut réalisé par Ange est sans doute l'effet de l'affordance (Gibson, 1986) du tapis qui invite l'élève à s'allonger mais il est davantage une interprétation subversive. Assez rapidement durant cette première séance, l'intention de sauter le plus loin possible en trois bonds va être transformé en « terminer son saut dans le couloir ». Dans leur groupe, Anatole (5.10 ans) et Raphaël (5.1 ans) vont être les élèves qui vont initier ce nouveau but. Nicolas (5.2 ans) va les imiter alors que juste avant il avait effectué un saut avec trois bonds pieds joints. L'observation des autres va avoir une influence sur certains élèves et pas d'autres. Ainsi Laïa (4.11 ans) va continuer à réaliser son saut avec des « galops » de cheval sans terminer sa course dans le couloir.

Les commentaires d'Anatole montrent qu'il a compris les consignes de l'enseignant puisqu'il identifie les erreurs de procédures de Laïa. Si lui respecte les foulées bondissantes, il en augmente le nombre pour terminer dans le couloir. Raphaël se contente de courir jusque dans le couloir sans effectuer le moindre bond. Alors que les deux camarades transgressent délibérément les consignes. Laïa trouve qu'Albane (5 ans) qui effectue un saut trois bonds pieds joints ou Anatole réalisent bien leurs sauts.

Séance n°1 : 21/11/2011
1er questionnement Anatole 5.10 ans
SLB : elle le fait bien ?
Anatole : elle est bonne comme moi.
SLB : là, c'est Laïa. Elle le fait bien Laïa ?
Anatole : non.
SLB : ah ! Bon ?
Anatole : Après c'est à moi.
SLB : pourquoi tu dis : « Elle le fait pas bien. » ?
Arrêt.
Anatole : parce qu'elle saute 4 fois, 5 fois. Où même, elle avait sauté 5 fois.
SLB : ah ! Ouais, d'accord. Donc là, tu l'as regardé pour dire ça ?
La séquence est remise en marche.
SLB : et toi ? Hop, on te voit plus.
Anatole : rire. Au revoir, je m'en vais.
SLB : t'as disparu. Fallait aller si loin que ça ?
Fin de la séquence.
Anatole : ben, non, j'ai sauté trois fois.
SLB : t'as sauté trois fois, là. D'accord.
Silence.
SLB : et, là, il a bien réussi ?
Anatole : non. Il a disparu et puis il est rentré dans le couloir.
SLB : ouais.
Nous regardons la fin de la séquence.
Anatole : 1, 2, 3, au revoir, je m'en vais.

Séance n°1 : 21/11/2011
2ème questionnement Laïa 4.11 ans
SLB : alors, ça. C'était quand il fallait sauter en plusieurs fois.
Silence.
SLB : ils le font bien les copains, là ?
Laïa : oui.
Nous regardons la séquence.
SLB : là, t'es avec Albane. Elle le fait bien Albane ?
Laïa : oui.
Silence.
SLB : et, toi ? On va te voir. Hop ! Hop ! Hop ! Alors t'as bien réussi ?
Laïa acquiesce de la tête.
SLB : et il a bien réussi, Anatole ?
Laïa : oui, il a continué à courir.
SLB : il a continué à courir un peu.
Laïa : oui.

Pourtant malgré les rappels des consignes de l'enseignant au début de la deuxième séance : « Y a pas besoin d'aller dans le couloir. » avec une nouvelle démonstration, on constate que les élèves poursuivent leurs interprétations erronées ou subversives réalisées précédemment.

Loïs (5.8 ans) termine son saut dans le couloir. Il ne fait aucun commentaire à ce sujet mais commente le saut de Karla (4.11 ans) qui innove en sautant pieds joints mais en posant les mains au sol. Loïs compare le saut de sa camarade à un saut de « crapaud » ou « grenouille ». La nomination de la réalisation par Loïs montre que la référence est de l'ordre du jeu symbolique (Piaget, 1968).

Etait-ce l'intention de Karla ? Ses commentaires lors du visionnage de la même séquence ne le laisse pas supposer. Elle s'auto-évalue et estime avoir des difficultés à respecter les critères de réalisation de l'enseignant. Mais la comparaison avec celui d'Ariane (5.1 ans) montre qu'elle ne prend en compte que la distance franchie sans être à même d'analyser les modalités de saut.

Séance n°2 : 28/11/2011
3ème questionnement Loïs 5.8 ans
Loïs : elle fait comme les crapauds. « Croa, croa ».
SLB : elle fait comme les crapauds, Karla. Ouais, c'est un peu vrai. T'as raison, c'est un faux crapaud, en fait.
SLB : et là, c'est un saut comment ?
Loïs : hum…grenouille.
SLB : ah ! C'est un saut grenouille.

Séance n°2 : 28/11/2011
4ème questionnement Karla 4.11 ans
Karla : déjà que…déjà que moi…j'arrive pas à aller euh…
SLB : très loin.
Karla : plus loin que les autres. Ariane, elle entre, elle fait au moins trois ou quatre sauts et elle fait comme ça, là. (Karla simule des sauts sur place en restant assise.)

Lors de la troisième séance, Ange (5.5 ans) alterne un saut de type « galop de cheval » et le saut avec trois plongeons successifs. Le premier lui permet de terminer dans le couloir et le second « d'afforder » avec le tapis. Dans ses commentaires, Ange met en relation la réussite de la tâche avec l'action de tomber. C'est la réaction d'Isis (5.3 ans) qui rit de voir le saut de son camarade qui montre l'autre intention du saut d'Ange : amuser les autres. Nous développerons ce point de façon plus approfondie dans la partie consacrée aux aspects motivationnels de l'observation des autres. Sa réaction est d'autant plus significative qu'elle éprouve des difficultés à s'auto-évaluer au regard des propositions de l'enseignant. Isis fait partie de ses élèves qui font une interprétation erronée des consignes mais elle est à même de juger qu'Ange, en fait, lui, une interprétation subversive.

Séance n°3 : 1/12/2011
5ème questionnement Ange 5.5 ans

Ange : il fallait. Là, il fallait partir, faire trois bonds et arrivé le plus loin possible.
SLB : le plus loin possible. Ouais, c'est vrai, tu as raison.
Ange : et moi, je suis en train de faire, là.
SLB : et t'arrives à aller loin, toi ?
Ange : oui, j'arrivai à aller dans le couloir.
SLB : ah ! T'es arrivé dans le couloir.
Ange : j'suis arrivé dans le couloir.
SLB : d'accord.
[…]
Ange : oh, mince !
SLB : t'as fait quoi, là?
Ange : j'ai fait « boum » et là, j'ai encore un deuxième saut. Et, là, hop ! Troisième saut et je finis dans le couloir.
SLB : c'était ce qu'il fallait faire ?
Ange : en fait, j'sais pas. Comme j'vais loin, j'tombe. Quand je vais loin, je tombe.
[…]
SLB : hum. Et là, qu'est-ce que tu fais (Je souffle avec la bouche pour imiter Ange.) *avec la bouche. C'est pour faire quoi ?*
Ange : c'est pour m'entraîner pour aller un peu plus vite et pour aller un petit peu plus loin.
SLB : ah ! D'accord. En soufflant comme ça avec la bouche, ça te permet d'aller plus loin, tu crois ?
Ange : hum. Oui, quand je suis fatigué, j'aime bien soufflé.
SLB : d'accord.

Séance n°3 : 1/12/2011
6ème questionnement Isis 5.3 ans
SLB : faut faire trois bonds. On va voir d'abord Ange. Il y arrive Ange à faire les trois bonds ?
Isis : il tombe un peu partout.
SLB : il saute un peu partout.
Isis : (rires).
[…]
SLB : il a réussi, là ?
Isis : non. (Rires). *Il* (incompréhensible) *de partout* (rires).
SLB : (rires). *Ouais, il fait trois plongeons. Il me l'a dit, il en fait un autre après dans le couloir. Toi, tu l'avais vu toi.*
Silence.
Isis : ben, oui parce que j'étais derrière lui.
SLB : hop ! Hop ! Hop ! Donc, là, t'a fait, t'a bien fait trois bonds, là ?
Isis : oui.

A la quatrième séance, de façon identique à l'atelier : sauter le plus loin possible en un bond, l'enseignant met en place un système de marquage avec des étiquettes ou des cartes sur lesquelles on voit la photo du visage de chaque élève. Les réalisations des sauteurs ne vont pas évoluer. On va retrouver les différentes procédures élaborées dans la première partie de la séquence. L'organisation sociale du groupe autour du marquage va mobiliser beaucoup les élèves.

Les commentaires d'Arnaud (5.4 ans) et d'Ariane (5.1 ans) mettent en évidence les effets du système de marquage. La logique de comparaison avec les autres (Monteil, 1993) apparaît surtout dans le groupe des deux élèves. Ainsi dans celui d'Anatole, Laïa, Louis…, à chaque essai les élèves reprennent leur carte effaçant ainsi le « record ». C'est Anatole qui instaure cette façon de faire en récupérant sa carte lorsque tous les élèves sont passés. L'enseignant va préciser à la séance suivante qu'il est nécessaire de laisser les photos d'un essai à l'autre.

Concernant les réalisations, l'observation des élèves ne montre aucun changement. Ils conservent certaines procédures que nous avons énumérées. Leur attention est focalisée sur les tâches liées au rôle social de « marqueur ». Aucun des six élèves questionnés lors des séances quatre, cinq et six n'identifient le non-respect des consignes dans les procédures des sauts. L'observation des autres ne produit aucun effet de prise de conscience (Piaget, 1974) sur la façon de sauter. Seul, Enzo (5.6 ans) va remettre en cause le fait de terminer son saut dans le couloir mais sans analyser la procédure utilisée. La consigne des « trois bonds » expliquée et vue par les élèves ne semble pas être transformée en programme moteur. Les interprétations erronées (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008) montrent que c'est réellement un problème de compréhension des consignes. Le système de marquage va révéler que l'observation des autres ne produit aucun effet de prise de conscience (Piaget, 1974) sur la façon de sauter. Quelque soit les formes des sauts, les marqueurs vont placer la carte au niveau des pieds. Pourtant les différentes procédures utilisées par les élèves ne sont pas identiques et la comparaison des façons de réaliser aurait pu avoir un effet de co-régulation (Allal, 2007) à travers le constat des différences et un auto-questionnement, prémices d'une prise de conscience. La connaissance va rester « vague » (Schütz, 2008) autour de ce saut durant toute la séquence. La tâche n'est pas perçue par les élèves comme problématique (Ogien, 1999). La pertinence motivationnelle (Schütz, 2010) se traduit pour la plupart des élèves par « aller le plus loin possible » avec une attractivité pour terminer dans le couloir. La pertinence thématique (*Ibid*, 2010) semble rester en dehors des préoccupations des élèves de la classe. Cette sensibilité subjective au contrat didactique ne sera pas corrigée par l'observation des sauts des autres dans leur diversité.

Séance n°4 : 6/12/2011
7ème questionnement Arnaud 5.4 ans
Arnaud : et aussi, il a posé des questions. (Incompréhensible). *Est-ce qu'il devait en faire trois ?*
SLB : tu l'as mise au bon endroit, là ?
Arnaud : ouais.

SLB : d'accord.
Arnaud : Romain, il a sauté trois fois.
SLB : bah ! Il avait le droit de sauter plusieurs fois comme ça ?
Arrêt de la séquence.
Arnaud : j'sais pas. j'sais pas.
[…]
SLB : alors.
Arnaud : en plus, j'suis arrivé plus loin.
SLB : plus loin.
Arnaud : d'accord. J'ai gagné. J'ai été le plus loin sur le tapis.
SLB : d'accord. Donc, là, tu penses c'est toi qui as sauté le plus loin, c'est ça ?
Arnaud : mais, oui, parce que ma photo…y avait déjà quelqu'un qui était dans le couloir avec sa photo et j'ai fait deux sauts sur le tapis et en fait je suis arrivé plus loin que la photo à …Alors j'ai gagné.
SLB : d'accord. Alors t'as gagné.
Arnaud : parce que personne m'a dépassé.
SLB : personne t'a dépassé.
Arnaud : non.
SLB : t'avais réussi ?
Arnaud : ben, oui. Parce que…parce que…je…j'ai…j'ai…Je suis resté un peu longtemps sauté parce comme ça je peux voir si on m'a pas dépassé.
SLB : ah, oui ! Je comprends. T'es resté un petit peu regarder près du tapis pour voir si y en avait qui sautait plus loin que toi, c'est ça ?
Arnaud : oui. Et en plus j'suis arrivé au maximum, personne ne pouvait me dépasser.
SLB : d'accord. Très bien.

Séance n°4 : 6/12/2011
8ème questionnement Ariane 5.1 ans
SLB : hop ! Alors attends, on va remettre la séquence. C'est Arnaud. Il disparaît dans le couloir.
Ariane : oui. (Rires).
SLB : c'est possible, ça ?
Ariane : ben, oui.
SLB : ah, bon !
Ariane : là, c'est le couloir et 1 – 2 – 3 et j'suis arrivé dans le couloir.
Ariane s'est levée, marque un espace avec le pied pour matérialiser le couloir et effectue les trois bonds en même temps qu'elle commente l'exécution.
SLB : d'accord et t'arrive dans le couloir.
[…]
SLB : qu'est-ce que ça change le fait de marquer l'endroit où on saute ?
*Sil*ence.
Ariane : ben, ça veut dire que ceux que sautent le plus loin, il a gagné.
SLB : ça veut dire que celui qui sauté le plus loin, il a gagné.
Ariane : par contre Arnaud, il a gagné parce qu'il a sauté le plus haut.
SLB : d'accord, Arnaud, il a sauté très loin. D'accord. Donc c'est lui qui a gagné, tu crois ?
Ariane acquiesce de la tête.
SLB : de tout le groupe, c'est lui qui a gagné. D'accord.

Séance n°5 : 12/12/2011
10ème questionnement Enzo 5.6 ans

SLB : on va te voir sauter.
Silence.
SLB : on te voit disparaître dans le couloir.
Enzo rit.
SLB : est-ce t'as sauté comme le demandait le maître ?
Silence.
SLB : hein ?
Enzo : j'ai sauté trop loin.
SLB : t'as sauté trop loin. Ça veut dire quoi, « sauter trop loin » Enzo ?
Enzo : euh…
Silence. 15 secondes.
SLB : alors, elle a été mise la carte avec ta photo ?
Enzo : euh…j'ai été trop loin, alors ça compte pas. Elle l'a mis au bout du tapis.
SLB : elle l'a mise au bout du tapis mais elle a dit que c'était trop loin ?
Enzo : oui, quand j'ai été dans le couloir.

- Prévoir son saut

La variété des sauts des élèves semble impliquer une programmation préalable. Nous avons constaté des phénomènes d'imitation soit dans la transformation d'un nouveau but en allant dans le couloir, soit dans la réalisation avec des formes d'enchaînement de sauts pieds joints, de bonds de type « galop de cheval ». Quelques élèves semblent avoir compris et transformés les consignes verbales et visuelles de l'enseignant en les respectant. Par exemple, Anatole réalise des foulées bondissantes. Il va ajouter un appui de plus, pour terminer dans le couloir et cessera à la quatrième séance lorsque le système de marquage est mis en place. Cela montre que la programmation du saut est effective puisque les élèves sont capables de modifier leur saut d'un essai à l'autre. En dehors d'Ariane (5.1 ans) qui effectue une simulation du saut durant le temps de questionnement, aucun élève n'évoque des représentations enactives (Bruner, 2008) durant l'entretien. Les imitations des formes de saut montrent que les expériences vicariantes (Bandura, 2003) contribuent à modifier la programmation des sauts. Concernant les représentations symboliques (Bruner, 2008), elles sont bien présentes et constituent un guide pour les élèves. L'une d'elles apparaît comme émergente au fil de la séquence : compter 1-2-3. Anatole (5.10 ans) compte le nombre de bonds pour vérifier la validité du saut de ses camarades. A la quatrième séance et la mise en place du système de marquage, il respecte à nouveau les trois appuis. Mais les commentaires des élèves montrent que compter les appuis sur les tapis restent une règle d'action (Parlebas, 1999) présente pour guider le saut. L'ensemble des sauteurs vont respecter le nombre même si les formes sont différentes. Même, Ange (5.5 ans) respecte le chiffre de trois pour ses sauts « plongeon ».

Séance n°1 : 21/11/2011
1er questionnement Anatole 5.10 ans
Anatole : parce qu'elle saute 4 fois, 5 fois. Où même, elle avait sauté 5 fois.
SLB : ah ! Ouais, d'accord. Donc là, tu l'as regardé pour dire ça ?
La séquence est remise en marche.
SLB : et toi ? Hop, on te voit plus.
Anatole : rire*. Au revoir, je m'en vais.*
SLB : t'as disparu. Fallait aller si loin que ça ?
Fin de la séquence.
Anatole : ben, non, j'ai sauté trois fois.
SLB : t'as sauté trois fois, là. D'accord.

Séance n°3 : 1/12/2011
5ème questionnement Ange 5.5 ans
Ange : j'ai fait « boum » et là, j'ai encore un deuxième saut. Et, là, hop ! Troisième saut et je finis dans le couloir.

Séance n°3 : 1/12/2011
6ème questionnement Isis 5.3 ans
Isis : il faut courir et faut faire trois bonds.

Séance n°4 : 6/12/2011
7ème questionnement Arnaud 5.4 ans
Arnaud : Romain, il a sauté trois fois.

Séance n°4 : 6/12/2011
8ème questionnement Ariane 5.1 ans
SLB : hop ! Alors attends, on va remettre la séquence. C'est Arnaud. Il disparaît dans le couloir.
Ariane : oui. (Rires).
SLB : c'est possible, ça ?
Ariane : ben, oui.
SLB : ah, bon !
Ariane : là, c'est le couloir et 1 – 2 – 3 et j'suis arrivé dans le couloir.

On pourrait s'interroger sur la difficulté de compréhension des élèves de la classe. Même si la transgression des élèves est visible à travers les interprétations subversives, les interprétations erronées montrent que les élèves n'ont pas réussi à transformer les consignes verbales et visuelles pour guider leur action motrice en respectant les propositions de l'enseignant. Nous pouvons envisager deux hypothèses : (i) c'est le mot de « bond » qui est interprété par les élèves. Il se décline en deux appuis, pieds joints ou un appui. C'est sans doute le mot « appui » qui aurait mérité d'être expliqué et présenté visuellement aux élèves ; un appui, c'est la pose d'un pied au sol. On constate que les démonstrations de l'enseignant n'ont pas corrigé la représentation des critères de réalisation. (ii) Nous avons constaté que l'expérience vicariante (Bandura, 2003) durant la séquence donne lieu à quelques imitations

mais la majorité des élèves vont conserver un type de saut stéréotypé (Ripoll, 1985). Face à la diversité des élèves dans les groupes et dans la classe, il semble difficile pour eux de choisir. Le savoir partagé (Bruner, 2000) reste une diversité des façons de réaliser les bonds. Les démonstrations de l'enseignant n'auront aucun effet durant toute la séquence sur les réalisations des élèves. La connaissance du résultat (Famose, 1991a) ne va pas modifier les procédures de réalisation comme si la connaissance de l'exécution d'eux-mêmes et des autres élèves restait une connaissance « vague » (Schütz, 2010) et floue. Pourtant la programmation existe mais elle est différente de celle demandée par l'enseignant.

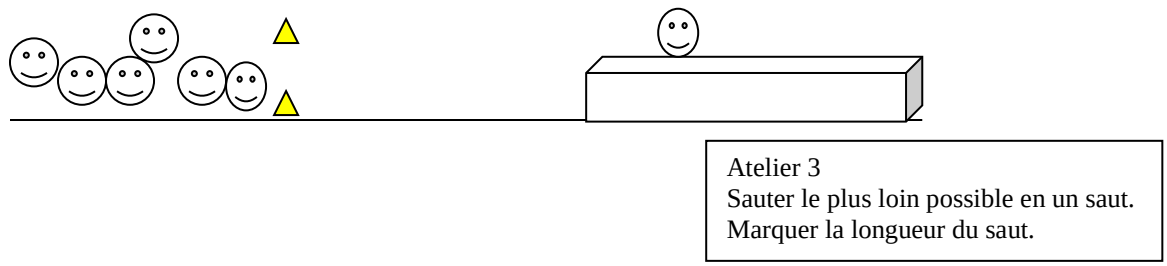
14.1.2.3. L'atelier 3 : sauter le plus loin possible en un saut.

- La compréhension et l'interprétation des consignes

Cet atelier correspond à la logique interne (Parlebas, 1999) des activités athlétiques, c'est-à-dire de sauter le plus loin possible. C'est une habileté fermée (Taktek, 2009) de type téléocinétique « […] des mouvements à effets, destinés à produire un résultat mesurable […] » (Serres, 1976, cité par Ripoll, 1985 p. 294).

L'enseignant va présenter l'atelier avec la consigne : « Alors que là-bas on sautait trois fois, ici on va essayer de sauter le plus loin possible mais en sautant une seule fois. ». Puis il démontre le saut en commentant les différentes actions motrices : « Donc vous avez une course d'élan et quand vous arrivez près du tapis vous essayez d'aller le plus loin possible. ». Enfin, il précise deux règles de fonctionnement du groupe (Méard & Bertone, 2002) : attendre que le sauteur précédent ait libéré le tapis pour sauter et respecter l'ordre de passage derrière les deux plots.

Schéma 49 : atelier sauter loin en un saut



Les commentaires d'Anatole (5.10 ans), de Laïa (4.11 ans) et de Karla (4.11 ans) montrent des interprétations différentes de la tâche. Alors qu'Anatole réalise parfaitement le

saut en terminant pieds joints loin sur le tapis, Laïa se focalise sur la position finale. Pour elle, il faut essayer de rester debout. C'est ce critère qui définit la bonne réalisation du saut. La comparaison que Laïa fait avec le saut en contrebas est déconcertante mais révèle une compréhension floue entre les buts des deux tâches.

Séance n°1 : 21/11/2011
1er questionnement Anatole 5.10 ans
SLB : alors, là, on est sur le « sauter loin. » Tu sais ?
Anatole : oui.
SLB : tu te rappelles ?
Anatole : oui.
SLB : qu'est-ce qu'il fallait faire sur cet atelier, là ?
Anatole : il fallait sauter une seule fois mais le plus loin possible.
SLB : d'accord.
SLB : et t'as réussi à le faire, toi ?
Anatole : ben, oui !
SLB : on va regarder ça, là.
Nous visionnons la séquence.
Anatole : j'ai failli me cogner à la fenêtre.
SLB : tu t'es cogné à la fenêtre ?
Anatole : non, mais j'ai failli me cogner à la fenêtre.
SLB : ah ! Oui t'as failli.
Anatole : c'est moi le premier, là.
SLB : ouais.
Silence.

Séance n°1 : 21/11/2011
2ème questionnement Laïa 4.11 ans
SLB : qu'est-ce qu'il y avait à faire ?
Laïa : à courir et à sauter puis après à sauter comme quand c'était sur le meuble.
SLB : d'accord.
[…]
Laïa : faut essayer de rester debout.
[…]
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu es dans la file indienne à attendre que tu passes ?
Laïa : les enfants.
SLB : tu regardes les enfants qui sont dans la colonne ou dans les autres ateliers ou ceux qui sont en train de sauter dans ton atelier ?
Laïa : ceux qui sont en train de sauter dans mon atelier.
SLB : d'accord. Et tu les regardes comme ça pour voir s'ils sautent loin, pour voir comment ils font. Pourquoi ?
Laïa : pour voir comment ils font.
SLB : pour voir comment ils font. D'accord.

A la première séance, c'est le groupe de moyenne section qui va commencer par cet atelier. Paolo (4.8 ans) va sauter et finir à plat ventre. Roman (4.9 ans) termine son saut à genoux. Pour les autres élèves, la transgression du but est limitée, sauts avec plusieurs appuis

ou sauts pieds joints sur le tapis mais ils restent debout. Elle tient à des incompréhensions des critères de réalisation. Le phénomène se répète dans le groupe d'Anatole. Raphaël (5.1 ans) termine son saut à plat ventre et Albane (5 ans) se réceptionne sur les genoux. Dans les deux groupes suivants, de moins en moins d'élèves se réceptionnent sur leurs appuis. Arnaud (5.4 ans) réalise un plongeon. Philippine (5.9 ans) effectue un saut similaire. Loïs (5.8 ans), Romain (4.11 ans) et Ariane (5.1 ans) sautent et se réceptionnent à genoux. Dans le groupe suivant, on retrouve les mêmes types de sauts avec Ange (5.5 ans) et Isis (5.3 ans) qui plongent littéralement sur le tapis tandis que leurs camarades terminent leurs sauts à quatre pattes.

Ces interprétations subversives (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008) des élèves vont se poursuivre et s'amplifier. On peut identifier différentes formes de sauts :

- Le saut arrivée à quatre pattes
- Le saut arrivée accroupi puis allongé
- Le saut plongeon.

Elles existent dans tous les groupes mais aucun élève ne reproduit exactement le même saut. Ils ne respectent pas les consignes de l'enseignant même s'il rappelle en début de séance le but de la tâche et la position à la réception. Ange et Isis sont questionnés à la troisième séance en visionnant la même séquence. Les deux élèves finissent leur saut à plat ventre sur le tapis. Ange plonge sur le tapis et reste à se rouler après son saut. On constate que la réception pieds joints est comprise. Pourtant alors qu'ils transgressent la consigne, ils nous expliquent l'intérêt de regarder les autres pour ne pas se tromper. D'une façon différente, Isis termine son saut allongée sur le tapis. Elle tente de justifier son comportement en l'attribuant à de la maladresse et non à une intention délibérée de plonger sur le tapis. Elle est critique vis-à-vis de son camarade parce qu'Ange reste allongé sur le tapis et gêne les autres qui ne peuvent pas sauter.

Séance n°3 : 1/12/2011
5ème questionnement Ange 5.5 ans
Ange : en fait on peut sauter loin. Des fois j'y arrive, des fois y en a ils font pas (incompréhensible.)
SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu fais là ?
Ange : (rires). *En fait c'était pour que l'atelier y soit plus long et que les autres y fassent moins d'atelier que moi.*
SLB : ah, bon !
Ange : (sourire).
SLB : quand t'es dans la file indienne, qu'est-ce que tu regardes, là ?
Ange : ben, qu'est-ce que …quand je suis dans la file indienne, je regarde tout.

SLB : c'est quoi tout ?
Ange : ben, tout, tout ça ! (Ange fait un geste devant l'écran pour montrer l'atelier.)
SLB : c'est-à-dire ?
Ange : (incompréhensible).
SLB : ça veut dire aussi Isis en train de sauter ?
Ange : ben, oui. Ils sautent comme ça. (Ange simule un pied joint.)
SLB : ça sert à quelque chose de regarder les autres quand ils sautent, tu crois ?
Ange : ben, oui. Comme ça s'ils se trompent, s'ils font pas le bon truc, nous, on peut faire l'inverse, si ils font le bon truc, nous, on peut faire pareil.
SLB : d'accord. Donc ça sert effectivement à essayer de pas se tromper. Et toi, là, tu y arrives bien ?
Ange : ben ! Oui. Suis arrivé au bout du tapis.
SLB : ouais.
[…]
SLB : qu'est-ce que compte quand on essaie de sauter loin ?
Ange : de prendre, ce qui compte c'est de sauter loin.
SLB : sauter loin, mais quelle partie du corps ?
Silence.
Ange : tout le corps.

Séance n°3 : 1/12/2011
6ème questionnement Isis 5.3 ans
SLB : ah, bon ! Qu'est-ce qu'il faut faire sur l'atelier, là ?
Isis : il faut courir et il faut sauter le plus loin possible.
SLB : d'accord. Il y arrive bien, Ange.
Isis : pas trop.
SLB : pas trop. Ange, il…
Isis : il s'étire…Il piétine.
SLB : il piétine sur le tapis.
Isis : après, c'est Summer, puis après c'est à moi.
SLB : c'est important de respecter l'ordre dans les files indiennes ?
Isis : hummmmm.
SLB : hein ?
Isis : oui.
SLB : hop ! T'as bien réussi, là ?
Isis : pas trop.
SLB : pourquoi t'a pas bien réussi ?
Isis : j'suis tombée.
SLB : ah ! T'es tombée. D'accord.

On constate deux types d'interprétations : (i) celles qui sont erronées qui sont liées à des difficultés de compréhension et de réalisation. C'est le cas pour Laïa qui réalise plusieurs appuis sur le tapis. (ii) Celles qui sont subversives comme toutes les réceptions assises, à genoux ou à plat ventre. Dans le second cas, l'activité intentionnelle est moins de sauter loin que d'avoir un contact avec le tapis. Le tapis « afforde » (Gibson, 1986) l'allongement, le plongeon, le contact avec le corps par ses propriétés physiques de moelleux, souple…

On constate que le processus de fabrication (Goffman, 1991) se diffuse par

l'expérience vicariante (Bandura, 2003) intergroupe et intragroupe. Nous en observons le résultat. Ainsi dès la première séance, tous les groupes ont des membres qui ont modifié le but de la tâche. Nous supposons que certains élèves réalisent une observation que l'on qualifie de flottante à la manière de l'ethnologue, balayant l'espace de la salle. C'est à partir et ces expériences vicariantes ponctuelles que le processus de diffusion se construit. Toutefois, il ne suffit pas de voir pour tenter de reproduire. C'est la question du sens (Bachmann & Grossen, 2007) de la conduite des autres et des retentissements pour soi. Cette co-régulation (Allal, 2007) ne se limite pas seulement aux aspects cognitifs du codage (Bandura, 1980) mais aux aspects affectifs et à leurs retentissements motivationnels. La dimension du plaisir de la chute du corps est sans doute à rapprocher des jeux de vertige (Ilinx - Caillois, 1991).

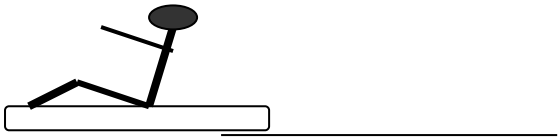
A partir de la quatrième séance, l'enseignant va mettre en place un dispositif de marquage. Chaque élève a une carte ou étiquette avec sa photo. Un camarade doit marquer l'endroit sur le tapis où est arrivé le sauteur. L'enseignant présente la façon de marquer avec Anatole (5.10 ans) : « Y en a un qui met la photo à son copain. ». Ce sont les pieds qui constituent le point de repère communiqué par l'enseignant.

Cela va avoir pour conséquence de réduire les transgressions des élèves. La majorité des élèves vont à nouveau chercher à sauter le plus loin possible. Arnaud (5.4 ans) fait partie de ces élèves sensibles à la comparaison (Monteil, 1993). Le marquage permet aux élèves de déterminer celui qui va le plus loin dans un groupe puisque les cartes sont posées sur le côté du tapis. Le rôle social de marqueur va entraîner une expérience vicariante du saut des autres pour vérifier leur conformité. Ainsi, Philippine (5.9 ans) pose un appui sur le tapis avant de réaliser sa réception pieds joints. Après une discussion entre Ariane (5.1 ans), Arnaud et Philippine, son saut n'est pas validé. C'est aussi le cas pour Summer (5.3 ans) dans un autre groupe. Cela montre que le marquage développe un savoir partagé (Bruner, 2008) entre les élèves qui va construire une nouvelle conformité du saut. La référence pour marquer devient les pieds et/ou les genoux. Les commentaires des élèves prouvent que c'est ce repère qui est utilisé.

Pourtant dans les faits, les choses sont plus complexes et certains binômes vont avoir des interprétations différentes d'un saut valide. Ainsi Nils (5.10 ans) saute, se réceptionne sur les genoux puis roule et reste les pieds en l'air. Romain (4.11 ans) va prendre les pieds comme référence. De la même manière, on constate que si Arnaud est vigilant pour les appuis avant le saut , sa référence pour le marquage reste les pieds quelque soit la position du corps. Il termine assis mais ce sont les pieds qui restent la référence. De façon similaire, Philippine prend le pied le plus avancé d'Ariane. Toutefois, le système de marquage va entraîner une

diffusion d'un sauter loin davantage dans l'orthodoxie attendue par l'enseignant.

Schéma 50 : position d'Arnaud lorsqu'il arrive assis.



Séance n°4 : 6/12/2011
7ème questionnement Arnaud 5.4 ans
Puis c'est au tout de Philippine mais elle pose un appui sur le tapis avant d'arriver pieds joints. Ariane mesure. Mais Arnaud intervient et une discussion s'engage entre les élèves. Philippine retourne dans la file indienne.
SLB : c'était facile d'installer les photos ?
Arnaud : pas trop facile.
SLB : pas trop facile. Qu'est-ce qu'il fallait voir, qu'est-ce que tu fais, là, toi ?
Arnaud : ben, en fait. Quand…il fallait que je regarde quand Karla était arrivée et en fait je mettais la photo de Karla et celui qui arrivait le plus loin avait gagné.
SLB : d'accord.
Arnaud : et dans les trois bonds euh…j'suis allé le plus loin.
SLB : ouais.
[…]
Arnaud : là, c'est Philippine, elle a loupé, elle avait le droit de recommencer parce qu'il ne fallait pas sauter sur le tapis.
SLB : ah, oui ! C'est ça, faut pas mettre les pieds sur le tapis avant.
Arrêt de la séquence.
Arnaud : en fait, c'est qu'on court et en fait, quand il faut sauter pour arriver le plus loin possible sur le tapis. Elle a couru, elle a sauté sur le tapis et elle a encore sauté.
SLB : je comprends, je comprends. Elle a mis un pied sur le tapis et après elle est arrivée pieds joints. T'es en train de dire que ça va pas ça.
Arnaud : faut recommencer, j'avais dit.
SLB : ah ! D'accord. Et tu lui as dit qu'il fallait qu'elle recommence. Très bien.
Arnaud : et elle a pas recommencé.
SLB : elle a pas recommencé ?
Arnaud : non.
[…]
Arnaud : on l'a déjà vu ça.
SLB : alors, là, on va te voir sauter.
Arnaud : oui mais il faut que j'attende que Loïs parte.
SLB : hop ! Alors est-ce que ça a été mis au bon endroit ?
Arnaud : ben, oui. C'est Karla qui la met.
SLB : ouais. C'est Karla, elle a fait attention. Elle a regardé où étaient tes pieds et elle l'a bien mis. D'accord.

Séance n°4 : 6/12/2011
8ème questionnement Ariane 5.1 ans

SLB : oui. C'est toi qui la mets. Comment tu fais pour savoir où tu vas mettre la photo, là ? Comment tu te débrouilles ?
Ariane : ben, parce que, parce que l'autre, il saute. Et ben, pour savoir où on la met, ben, je pars des pieds et après je la pose par terre.
SLB : d'accord. Comme si il y avait une ligne entre…
Ariane : oui.
SLB : …les pieds et tu la mets par terre.
Ariane : oui.

Séance n°5 : 12/12/2011
9ème questionnement Summer 5.3 ans
SLB : de quoi vous discutez ? Tu recommences là. Pourquoi tu recommences ?
Summer : j'avais mal fait.
SLB : ah ! T'avais mal fait, pourquoi, qu'est-ce que t'avais fait ?
Summer : j'avais fait deux sauts.
SLB : d'accord, ouais, je comprends. Oui, donc il fallait recommencer parce que ça n'allait pas. D'accord, là, on voit bien. Je comprends. T'avais mis un pied déjà sur le tapis avant d'arriver pieds joints. C'est ça ?
Summer sourit et acquiesce de la tête.

Séance n°6 : 15/12/2011
12ème questionnement Philippine 5.9ans
Philippine est marqueuse pour Ariane. Elle prend le pied le plus avancé pour mesurer le saut. Elle place la carte sur le tapis et la glisse jusqu'au bord du tapis. Ariane est assise et les deux filles discutent. Romain arrive avec des cartes dans les mains. Ariane met du temps à sortir du tapis.
SLB : ah ! On voit bien comment tu fais. T'es en train de le faire glisser, c'est ça ?
Philippine : non, mais Ariane, elle a mis son pied ici avant elle l'avait mis ici. Mais maintenant, elle l'a mis ici.
SLB : ah ! D'accord tu le mets à l'endroit où est arrivé en premier le pied. C'est ça que tu veux me dire ?
Philippine : oui.

Pourtant certains élèves comme Ange (5.5 ans) ou Raphaël (5.1 ans) vont conserver des formes subversives de saut restant indifférents au système de mesure instauré par l'enseignant.

Les dimensions données (Mottier Lopez, 2007) de l'enseignant avec le dispositif de marquage va réorienter le créé des élèves vers une plus grande conformité avec le sauter loin athlétique et recentrer les élèves sur la connaissance du résultat (Famose, 1991) de leur saut. Les expériences vicariantes (Bandura, 2003) intra et inter-groupales vont avoir une importance pour diffuser les formes des sauts qui respectent les nouvelles consignes avec des réceptions debout, accroupies ou assises.

- Prévoir son saut

Nous avons constaté les interprétations erronées ou subversives (Goffman, 1991 ;

Bonicco, 2008) des élèves pour transformer le saut demandé par l'enseignant lors des trois premières séances. Quelques élèves comme Laïa (4.11 ans) éprouvent des difficultés à enchaîner course et impulsion. D'autres en revanche, vont réaliser cette liaison sans difficulté apparente même si la réception n'est pas conforme aux consignes de l'enseignant. Quelques comportements d'élèves montrent qu'ils effectuent un travail de programmation cognitive avant de sauter. Ange (5.5 ans) effectue un saut plongeon mais il varie parfois. Soit il le réalise après une course d'élan, soit il s'arrête au bord du tapis et plonge les pieds au même niveau. Lors de la troisième séance, Anatole (5.10 ans) pendant sa course d'élan regarde derrière lui avant de plonger sur le tapis. Cela montre que les élèves ont conscience que leurs réalisations sont des interprétations subversives et qu'il s'agit de les masquer à l'enseignant (Vors & Gal-Petitfaux, 2009). Mais aussi qu'Anatole a anticipé son saut et envisage de le réajuster en fonction du contexte, enseignant à proximité de son atelier.

Les élèves ne réalisent pas toujours les mêmes sauts. Karla (4.11 ans) ou Isis (5.3 ans) peuvent l'effectuer en arrivant pieds joints accroupies mais l'essai d'après, finir leur saut à plat ventre.

Les expériences vicariantes intra-groupes semblent être essentielles pour diffuser de nouvelles formes de sauts. Ainsi lors de la deuxième séance, Ellorah (5.2 ans) effectue sa première réalisation en restant debout. Son deuxième essai est un plongeon comme celui effectué par Ange, camarade de son groupe. Nous avons déjà souligné ces phénomènes d'imitation. Il suppose d'avoir mémorisé la forme globale du saut et sa réception. De façon similaire, Loïs (5.8 ans) va imiter une forme de saut d'Arnaud (5.4 ans) à la deuxième séance. Arnaud est le seul à effectuer ce type de saut qu'il fera peu évoluer. Il saute les pieds en avant et termine son saut allongé ou assis sur le tapis. Loïs va être capable de l'imiter après l'avoir regardé. Pourtant l'expérience vicariante de Karla (4.11 ans), des deux sauts qui se ressemblent, montre qu'elle ne les considère pas comme proche. L'évaluation mutuelle (Allal, 1999) du saut de ces deux camarades ne semble pas reposer uniquement sur l'observation des sauts mais davantage sur les élèves qui les réalisent (Bandura, 2003). Cette subjectivité est d'autant plus surprenante que Karla fait partie des élèves qui respecte dans la plupart des cas les consignes de l'enseignant en se réceptionnant pieds joints. Elle doit pourtant avoir construit des représentations différentes entre sa réalisation et celles de ces camarades. Ne pouvant accéder à une description de ces dernières, nous ne pouvons que constater sans expliquer.

Séance n°2 : 28/11/2011

4ème questionnement Karla 4.11 ans
Karla : en fait Loïs, y court, y court, y court et il y arrive même pas.
SLB : et Arnaud, il y arrive bien, lui ?
Karla : oui, il y arrive très bien.
SLB : ah ! Bon.
Rire de Karla. C'est le moment où Arnaud saute les pieds en avant et touche le tapis de protection.
SLB : t'as vu comment il avait fait ?
Karla : oui.
SLB : et finalement, pourquoi tu vas pas faire comme il a fait lui ?
Karla : je sais pas.
SLB : t'en penses quoi de la façon dont il a sauté Arnaud ?
Karla : ben, je sais pas.
SLB : tu sais pas. Hop ! Toi, t'essaies de toujours arriver pieds joints.
Karla : ouais.
SLB : hop !
Rire de Karla. Loïs imite le saut d'Arnaud, les pieds en avant.
Karla : c'est sûr que Loïs euh…
SLB : ouais.

Dans cet atelier, les productions des élèves sont davantage des productions de formes (Cadopi, 1991) que des actions motrices à effets mesurables en relation avec un but (Ripoll, 1985) lors des trois premières séances. La diffusion des différentes formes de saut se réalise en partie grâce aux expériences vicariantes (Bandura, 2003) des élèves entre eux à la fois dans leur forme et dans la position sur le tapis. Les interprétations subversives (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008) sont induites par l'affordance (Gibson, 1986) des propriétés physiques du tapis. Le retour à l'orthodoxie va se réaliser par le marquage qui va recentrer la majorité des élèves sur le but de la tâche, sauter le plus loin possible grâce à la prise en compte de la connaissance du résultat (Famose, 1991a). Toutefois, on constate que certains élèves de la classe n'imitent pas les transgressions dans la première partie de la séquence. De façon similaire et malgré le marquage, quelques sauteurs vont conserver leurs productions subversives. L'influence des expériences vicariantes semble refléter la subjectivité des élèves qui ne conduit pas toujours à une intersubjectivité conforme au contrat didactique (Brousseau, 1998 ; Sarrazy, 2002) de l'enseignant. Toutefois, les membres (Garfinkel, 2009) savent ce « qui se passe ici. » (Goffman, 1974). La fabrication (Goffman, 1991) de la situation lors des trois premières séances est identifiée par tous les élèves même ceux qui restent dans l'orthodoxie scolaire de la tâche.

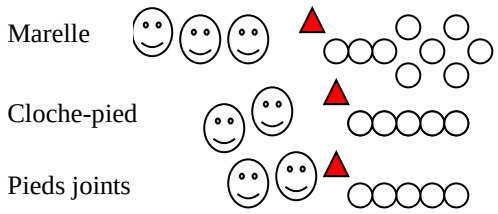
14.1.2.4. L'atelier 4 : Les trois parcours

- La compréhension et l'interprétation des consignes

L'enseignant explique aux élèves que l'atelier des cerceaux est constitué des trois parcours. Il précise que le plot précise le départ. « Ça, c'est le saut comme à la marelle. » On entend un élève qui dit : « On a pas les jetons. ». Il veut sans doute dire qu'ils n'ont pas d'objet à lancer dans les cerceaux comme dans le jeu de la marelle. Il démontre successivement les trois parcours en commentant ses actions motrices verbalement.

Schéma 51 : atelier des trois parcours

Atelier 4
Sauter dans les cerceaux : « marelle », pieds joints, cloche-pied.
Déplacement en avant, en arrière, latéralement.



On constate que les élèves respectent parfaitement les différentes procédures en fonction des parcours dès la première séance. Même le groupe d'Anatole (5.1 ans) et de Laïa (4.11 ans) qui passe le dernier, essaie les trois parcours en tenant compte des consignes de l'enseignant. On suppose que ces actions motrices sont connues des élèves et ne demandent pas d'effort de mémorisation pour être réalisées.

Séance n°1 : 21/11/2011
2ème questionnement Laïa 4.11 ans
SLB : hop ! Hop ! Hop ! Et sur le parcours vert, qu'est-ce qu'il y avait à faire ?
Laïa : à rester pieds collés et à sauter.
SLB : tout à fait.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu fais les…les…ce que vous a demandé le maître, là ?
Silence.
Laïa : je regarde devant moi.
SLB : tu regardes devant toi, d'accord. Et il y arrive bien Anatole ?
Laïa : oui.

Si les procédures sont comprises, le parcours « marelle » et cloche-pied sont parfois difficiles à exécuter pour certains élèves. Pour le premier, c'est l'enchaînement un pied – deux pieds qui obligent les sauteurs à s'arrêter, comme s'ils réfléchissaient à la suite de leurs actions motrices. Au fil des séances, les élèves vont réaliser le parcours de plus en plus vite sans marquer de temps d'arrêt en lien avec les effets d'automatisation des apprentissages. Pour celui du cloche-pied, on voit émerger une façon différente de l'exécuter. Paolo (4.8 ans),

Ellorah (5.2 ans) et quelques autres élèves effectuent le déplacement avec le pied levé en avant. C'est l'enseignant qui lors de certaines de ces démonstrations va le réaliser ainsi. Certains élèves vont imiter cette modalité peu orthodoxe du cloche-pied. Cela prouve l'importance de l'expérience vicariante des élèves et sa précision.

Pour d'autres, les trois parcours s'avèrent faciles. Dès la première séance Anatole (5.10 ans) ferme les yeux pour effectuer ces cloches-pieds et s'arrête très proche du mur.

Séance n°1 : 21/11/2011
1er questionnement Anatole 5.10 ans
SLB : alors, là. Oh !
Anatole : rires.
SLB : rires.
Anatole : c'est parce que j'avais les yeux fermés.
SLB : t'avais fermé les yeux ?
Anatole : oui.
SLB : et comment tu fais pour sauter dans les cerceaux sans regarder ce que tu fais ?
Anatole : parce que en fait, je regarde bien tout, euh…et puis je le fais comme si j'étais une radio, j'enregistre ce qu'il y a.
SLB : ah, d'accord.
Anatole : j'enregistre.
SLB : d'accord.

A la deuxième séance, au parcours pieds joints, l'enseignant envisage d'utiliser la trame de variance (Garcia & Quévreux, 1999) pour diversifier les déplacements. Il interroge les élèves. Ange (5 .5 ans) propose en arrière, un autre élève sur le côté. Philippine (5.9 ans) et Karla (4.11 ans) réalisent les pieds joints en sautant sur le côté. Les commentaires montrent un effet de l'expérience vicariante (Bandura, 2003). En effet, la suggestion du début de séance de réaliser différemment le parcours va peu se diffuser dans la classe et persister jusqu'à la dernière séance de la séquence mais tout en restant marginale.

Séance n°2 : 28/11/2011
4ème questionnement Karla 4.11 ans
SLB : voilà. Tu es en train de réaliser les sauts. C'est difficile ?
Karla : ouais. Un petit peu.
SLB : un petit peu, d'accord. Là, tu as fait le parcours de la « marelle ». Là tu fais le parcours à pieds joints. Qu'est-ce que tu regardes quand tu fais les parcours, là ?
Karla : ben, euh…C'est que…moi, je…que j'ai inventé d'autres façons.
SLB : ah ! T'as inventé d'autres façons. Comment par exemple ?
Karla : ben, euh…pour les cerceaux où est Loïs. J'ai inventé de me déplacer aux côtés.
SLB : sur le côté.
Karla : ouais.
SLB : d'accord.
Karla : ouais, comme philippine.

A la troisième séance, l'enseignant propose aux élèves d'effectuer les sauts à cloche-pied en déplacement arrière. Comme pour le parcours pieds joints, ponctuellement, une initiative isolée se diffuse dans le groupe et plusieurs élèves s'essaient à ce déplacement différent mais cela reste rare. Lors de cette séance, Albane (5 ans) tente de réaliser la « marelle » sur le côté. Anatole (5.1 ans) va l'imiter. La même situation va se reproduire à la cinquième séance. Albane essaie de réaliser la « marelle » en arrière. Anatole va l'imiter mais face à la difficulté, il termine le parcours en avant.

L'expérience vicariante (Bandura, 2003) va aussi diffuser des situations collectives. A la cinquième séance, Anatole (5.10 ans) et Raphaël (5.1 ans) vont se suivre à la queue leu leu sur le parcours pieds joints. Cette initiative est reprise par Louis (5 ans), Anatole (5.1 ans), Nicolas (5.2 ans) sur le parcours de la « marelle ». Cette modalité collective qui n'est pas proposée par l'enseignant s'apparente davantage à un jeu puisque la réalisation est perturbée, arrêts fréquents, difficultés à coordonner le déplacement ensemble.

Deux éléments doivent être mis en perspective pour comprendre l'évolution de cette participation (Wenger, 2008). Tous les déplacements en arrière ou latéraux sont difficiles à réaliser pour les élèves. L'aménagement avec les cerceaux obligent les élèves à un contrôle visuel de leur déplacement. Ange (5.5 ans) nous l'explique et les observations des différentes séances permettent de constater que la majorité des élèves procède ainsi. Parallèlement, nous l'avons déjà évoqué, le progrès des élèves se traduit par une plus grande rapidité d'exécution liée à une automatisation des actions motrices. Il nous semble que cette vitesse d'exécution devient un critère de réussite implicite pour les élèves. Or les déplacements en arrière ou latéraux interdisent cette rapidité à cause des déséquilibres successifs à chaque appui.

Séance n°3 : 1/12/2011
5ème questionnement Ange 5.5 ans
SLB : alors tu le fais, c'est comment que tu le fais, là ?
Ange : à l'env…
SLB : qu'est-ce que tu regardes, là, quand tu es en train les…le…
Ange : ben, j'regarde derrière et je change de pied.

Mais la grande facilité des parcours en avant entraîne un désintérêt. Alors que les consignes mais aussi les aménagements avec les cerceaux sont respectés par les élèves, nous percevons un certain désordre qui s'installe sur cet atelier à partir de la cinquième séance. C'est dans ce contexte que les déplacements collectifs vont apparaître, mais uniquement pour le groupe constitué d'Anatole, Nicolas, Louis, Raphaël, Laïa (4.11 ans) et Albane (5 ans). Ces

déplacements collectifs se réalisent sur des moments de courte durée. Nous supposons que les élèves des autres groupes n'ont pas l'occasion de voir leurs camarades. Nous avons observé que pour d'autres ateliers des expériences vicariantes (Bandura, 2003) intergroupes semblent exister.

- Prévoir son saut

Les observations de la première séance montrent que pour de nombreux élèves les différents parcours faisaient partie des acquis des élèves. La vitesse d'exécution laisse supposer que les réalisations se font sans contrôle conscient (Chatillon, 1985). L'action motrice pieds joints est maîtrisée par tous les élèves. En revanche, nous l'avons déjà précisé le parcours « marelle » met certains élèves en difficulté. Les élèves marquent des temps d'arrêt entre les cloches-pieds et les sauts jambes écartées. Il nous semble que cela traduit le contrôle cognitif dans cette phase d'enchaînement. Ange (5.5 ans) nous explique le codage verbal qu'il reprend de la démonstration de l'enseignant. Il semble que cet élève réalise un codage mixte imagé et verbal (Bandura, 1980) pour programmer la réalisation du parcours.

Séance n°3 : 1/12/2011
5ème questionnement Ange 5.5 ans
SLB : …de la « marelle ». Tu y arrives bien, toi ?
Ange : là, il faut faire un pied, un pied, un pied, deux pieds, un pied, un pied, un pied.
SLB : d'accord.
Ange : c'est enlevé mais on devait faire deux pieds avec celui-là.
SLB : d'accord. Est-ce que t'as regardé les autres du groupe quand ils sont en train de faire les parcours ?
Ange : oui.
SLB : et alors ?
Ange : là, en fait faut le faire à cloche-pied et là, faut le faire à pieds joints.
SLB : d'accord.

Interrogés sur ce qu'ils regardent pendant l'exécution des parcours, les élèves répondent les cerceaux ou devant eux. Dans tous les cas, en dehors des déplacements arrière, ils ne contrôlent pas visuellement leurs actions motrices. Cette auto-évaluation (Allal, 1999) semble se construire à partir de plusieurs sources. Certains élèves identifient leurs erreurs pendant la réalisation du parcours. Les propos d'Enzo (5.6 ans) et Nils (5.10 ans) montrent que l'aménagement matériel fonctionne comme autant de connaissance du résultat (Georges, 1983) partiel – placer son ou ses pieds dans le cerceau. Les représentations enactives (Bruner, 2008) des déplacements sont exprimées à travers la difficulté perçue. Enfin, l'observation des autres aboutit à des jugements de réussite ou échec des réalisations des camarades.

Séance n°3 : 1/12/2011
5ème questionnement Ange 5.5 ans
Ange : ben, j'trouve que y en a qui sont plus durs que les autres alors quand je rate les plus durs, je les refais si je gagne, je les refais pas.
SLB : d'accord. Et c'est quoi les plus durs pour toi ?
Ange : c'est lui…c'est que à cloche-pied.
SLB : à cloche-pied, d'accord. Tu trouves qu'il est plus difficile ?
Ange : hum.
SLB : d'accord.

Séance n°5 : 12/12/2011
10ème questionnement Enzo 5.6 ans
SLB : après tu vas faire lequel ?
Enzo : cloche-pied.
SLB : cloche-pied.
Enzo : j'ai raté.
SLB : t'as un peu raté ?
Enzo : oui.
SLB : elle y arrive bien Summer ?
Enzo : non.
SLB : et là, est-ce que tu y arrives bien ?
Enzo : j'ai mal réussi parce que les cerceaux étaient mal placés.

Séance n°6 : 15/12/2011
11ème questionnement Nils 5.10 ans
SLB : c'est difficile les sauter à cloche-pied ?
Nils : ben, ben, euh…tu sais les sauter c'est pas trop…en droit parce que en fait…
SLB : là, tu les fait dans l'autre sens.
Nils : ben, euh…
SLB : c'est très dur ?
Nils : ben, un petit peu en tournant. Je me loupe, y me copie dessus après.
SLB : t'as raté ?
Nils : ouais, ouais. Sur celui-là, on voit pas très bien parce que c'est noir.
SLB : ah , ouais !
Nils : on ne reconnaît pas trop.

Séance n°6 : 15/12/2011
12ème questionnement Philippine 5.9 ans
Philippine : faut faire un petit peu sur la marelle.
SLB : ah, oui ! Ça ressemble, t'as raison. T'as commencé et puis t'as arrêtée, pourquoi ? Qu'est-ce qui s'est passé ?
Silence.
SLB : tu te rappelles plus.
Philippine : peut-être que je mettais tromper.
SLB : comment ça tu t'étais trompée ?
Silence.
SLB : t'avais pas fait comme il fallait faire ?
Philippine : oui.

L'ensemble de ces informations permet de mieux comprendre le processus d'apprentissage des élèves. Il semble que les élèves utilisent les démonstrations de l'enseignant et le codage verbal qui les accompagne, mais aussi l'aménagement matériel associé à la perception proprioceptive ressentie. Ces mécanismes leur permettent de contrôler leur réussite comme leur difficulté et d'évaluer les productions de leurs camarades en les regardant.

- Le cas de Raphaël

Raphaël (5.1 ans) éprouve des difficultés sur le parcours « marelle » comme sur celui effectué à cloche-pied. L'observation des différentes séances au fil de la séquence montre qu'il respecte et réussit celui réalisé pieds joints. Il essaie de façon ponctuelle les deux autres. Mais sa réussite reste partielle. Il n'arrive pas à enchaîner cloche-pied, saut jambes écartées sur le parcours « marelle » ou plus de deux ou trois déplacements sur un appui. Face à cette difficulté, il ne respecte pas les consignes de l'enseignant et va effectuer les parcours en marchant dans les cerceaux. Les tentatives montrent que le contrôle conscient (Chatillon, 1985) et l'expérience vicariante (Bandura, 2003) ne suffisent pas à être en réussite. N'ayant pas fait d'entretien avec cet élève, il est difficile de diagnostiquer les raisons de cet échec dans les apprentissages. Mais cela révèle que ce travail de programmation croisée avec les représentations enactives (Bruner, 2008) et l'observation des autres suppose un processus intérieur pour apprendre. On constate qu'aucun élève de son groupe ne lui prodiguera de conseils durant la séquence malgré l'observation de ses difficultés récurrentes.

Pour cet atelier, à l'exception des cinquième et sixième séances, les élèves vont être dans l'orthodoxie scolaire respectant les consignes de l'enseignant. Nous verrons que cela se traduit aussi par un respect des aménagements matériels dans la suite de ce travail consacré aux rôles sociaux et aux scripts (Nelson, 2001). L'automatisation (Famose, 1991a) se traduit par des exécutions plus rapides des élèves. Mais les contraintes des tâches favorisant un apprentissage auto-adaptatif (Ripoll, 1985) peuvent ne pas suffire pour apprendre. Certains élèves engagent un processus interne de compréhension – réalisation, mais celui-ci reste invisible. Les entretiens avec les élèves et les observations laissent entrevoir les mécanismes de processus mais il serait hâtif de conclure à des cheminements identiques pour tous.

14.1.2.5. Synthèse de la fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs

Dans cette synthèse nous allons nous centrer sur la comparaison entre les ateliers. En effet, les élèves passent d'un atelier à l'autre en étant obligés de changer d'intention dans les actions motrices à réaliser. On constate que les élèves respectent les procédures demandées par l'enseignant dans l'atelier des trois parcours. Ils rencontrent des difficultés de réalisation motrices parce que certains d'entre eux ne maîtrisent pas les actions motrices (enchaînement des cloches-pieds et des jambes écartées à l'atelier « marelle », cloche-pied). On suppose que les contraintes de l'aménagement du milieu « afforde » le comportement des élèves. Parallèlement, les ateliers sauter loin en un bond et sauter loin en trois bonds vont faire l'objet d'interprétation erronées ou subversives (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008) pour plusieurs raisons, nous semble-t-il : (i) l'effet d'affordance des tapis (Gibson, 1986 ; Durand, 2002) plus marquée pour le tapis de réception parce que plus souple, moelleux…, et/ou du couloir pour le sauter loin en trois bonds ; (ii) des difficultés de transformation des consignes verbales et visuelles en règle d'action pour guider l'action motrice ; (iii) l'observation des autres élèves du groupe sur la production motrice du sauteur. L'aménagement matériel des deux ateliers transforme l'espace des tapis en scène de spectacle (Goffman, 1974). Le dispositif de marquage va réduire la transgression sans totalement la résorber.

L'atelier en contrebas n'échappera pas à cette logique avec des enchaînements réception – quatre pattes ou plat ventre réalisés de façon délibérée. Il nous semble que les figures inspirées du jeu symbolique et celles répondant davantage aux critères de la gymnastique illustrent toutes les deux cette dimension spectaculaire.

Les intentions diverses des productions motrices montrent la subjectivité des élèves. L'expérience vicariante (Bandura, 2003) permet aux élèves de connaître les intentions de leurs camarades sans nécessairement imiter leurs subversions.

L'activité des élèves est programmée et n'est pas réactive. Les imitations ponctuelles des uns et des autres pour modifier le but de la tâche ou les réalisations motrices montrent que cela est prévu avant le saut par les élèves. Certains enchaînements après les réceptions semblent confirmer ces programmations. Le dispositif de marquage et les commentaires des élèves révèlent des difficultés de prise de conscience (Piaget, 1974a) des actions motrices et des critères de réussite des tâches proposées par l'enseignant. Peu d'élèves sont à même d'analyser la production de leurs camarades. Les élèves engagent un processus d'enquête (Ogien, 1999) mais pas nécessairement pour répondre aux exigences de la tâche en dehors de l'atelier des trois parcours et de quelques réalisations de saut en contrebas. En fonction des ateliers, la programmation sous la forme de représentation symbolique se traduit :

- par le nombre de bonds respectés (atelier : sauter le plus loin possible en trois bonds,

- par le respect d'un seul bond (atelier : sauter le plus loin possible en un seul bond),
- par la prévision de la figure qui est réalisée avant de sauter (atelier : sauter en contrebas)
- par le respect des différentes procédures motrices sur les trois parcours (atelier des trois parcours).

L'influence de l'expérience vicariante (Bandura, 2003) est constatée par les imitations qui donnent lieu à quelques réalisations typiques qui émergent et deviennent peu à peu des représentations collectives (Sallaberry, 2005) mais sans nécessairement s'inscrire dans l'orthodoxie des apprentissages visés par l'enseignant.

La pertinence motivationnelle (Schütz, 2010) engage tous les élèves dans les actions motrices. L'enquête des élèves (Ogien, 1999) s'oriente vers des thématiques (Schütz, 2010) différentes, le plaisir et le jeu symbolique, les procédures motrices, le spectacle pour étonner ou amuser les autres.

Maintenant, nous allons analyser les organisations et les dispositifs sociaux instaurés pendant la séquence par l'enseignant. Nous verrons que le dispositif de marquage va demander aux élèves de construire un script (Nelson, 1981) spécifique.

14.1.3. La fonction relationnelle et de communication

14.1.3.1. Le script et la file indienne

Les quatre ateliers impliquent cette organisation sociale instaurée par l'enseignant. Les élèves sont six ou sept par groupe.

- L'ordre des files indiennes

La fonction des files indiennes est d'établir un ordre dans le passage des élèves sur les ateliers. L'observation des différentes séances montre que les élèves respectent cette forme d'organisation sociale. C'est cet espace social de l'attente qui permet l'expérience vicariante (Bandura, 2003) des élèves. Isis (5.3 ans) le formule ainsi : « ben, oui parce que j'étais juste derrière lui. », exprimant l'évidence d'avoir vu Ange (5.5 ans) réaliser son saut. La diffusion de certaines formes de sauts suppose que les élèves dans les files indiennes observent leurs camarades. Nous avons évoqué ce phénomène dans la partie précédente. La file indienne est d'abord un espace dans la salle matérialisé par un ou deux plots. Cela induit des circulations dans la salle (Relieu, 1999 ; Durand, 2002). Ce balisage est structurant et fonctionnel.

Les élèves ont construit une règle implicite qui rend l'ordre des élèves dans les files

indiennes immuable. Les commentaires d'Anatole (5.10 ans) illustrent notre propos. D'ailleurs sur la durée de la séquence, il existe peu de tentatives de « doubler » dans les files indiennes qui sont le fait de quelques élèves comme Loïs (5.8 ans) sans savoir si cela relève davantage du jeu symbolique que d'une volonté réelle de passer devant sa camarade. Les commentaires d'Ariane (5.1 ans) montrent que la place de chaque élève est connue et doit être respectée par tous les élèves. Il semble que chaque élève en est le garant. Etre membre (Garfinkel, 2009), c'est aussi savoir et respecter sa place dans la file indienne.

Séance n°1 : 21/11/2011
1er questionnement Anatole 5.10 ans
SLB : tu parles avec tes camarades quand tu es dans la file indienne ? Qu'est-ce que tu leur dis dans la file indienne ?
Anatole : Après moi, y a Nicolas qu'est après moi.
SLB : d'accord. Et tu lui dis quoi à Nicolas ?
Anatole : toi, t'es derrière moi normalement. Il était en train de me doubler.
SLB : ah ! Il était en train de te doubler, d'accord, je comprends.
[…]
SLB : qu'est-ce que tu dis ? Ah !
Anatole : quoi ?
SLB : à un moment tu le pousses. Regarde. Pourquoi tu le pousses ?
Anatole : non, c'est pas moi, c'est Raphaël, il m'a doublé.
SLB : ah ! Il t'a doublé, d'accord ! Et, toi, tu y arrives, là ?
Silence.
Anatole : oui.

Séance n°2 : 28/11/2011
3ème questionnement Loïs 5.8 ans
SLB : vous discutez dans la…
Loïs : non.
Silence.
SLB : c'est toi qui fait « tchou-tchou », comme ça ?
Loïs sourit.
SLB : c'est quoi ?
Loïs : « tchou-tchou ».
SLB : tu fais le train (sourire) *?dans la file indienne, tu fais le train ?*
Loïs rit.
SLB : et là, tu fais quoi ? T'essaies de la doubler ?
Loïs : oui.
SLB : ça marche pas.
Loïs : euh…
SLB : non, ça marche pas. Non.
Loïs : y a et boum.
SLB : ah ! Le maître, il t'a vu faire un petit peu le pitre dans la colonne. Qu'est-ce qu'il te dit le maître ?
Loïs : j'sais pas.

Séance n°2 : 28/11/2011
4ème questionnement Karla 4.11 ans
SLB : vous discutez dans la file indienne.
Karla : ouais, on discute trop.
SLB : vous discutez de quoi ?
Karla : on discute de…on discute de la file indienne, on discute de nos travaux.
SLB : c'est quoi « discuter de la file indienne » ?
Karla : ben, euh…c'est discuté où on est.
SLB : ah ! Oui, c'est discuté où on est. Qu'est-ce qu'il essaie de faire Loïs ?
Karla : puiff ! Il essaie de pousser Philippine, là.
SLB : ouais.
Silence.
Karla : parce qu'en fait, là, il a sauté euh…près de Philippine.
SLB : il l'a pas laissé terminer. Il est parti juste après elle.
Karla : ouais.
SLB : ça, faut pas le faire.
Karla : ouais, sinon Loïs y peut la percuter, euh…, elle peut tomber sur le sol. Ça fait super mal. Moi je suis déjà tombé sur le sol dans la salle de jeu, j'ai saigné de la lèvre.
SLB : c'est vrai qu'il faut faire attention.

Séance n°4 : 6/12/2011
8ème questionnement Ariane 5.1 ans
SLB : c'est Romain. Qu'est-ce que se passe ? Tu te rappelles ?
Ariane : sais plus. Il était pas dans le bon ordre.
SLB : ah ! Ils étaient pas dans le bon ordre. Y a un ordre particulier quand vous êtes dans la file indienne ?
Ariane acquiesce de la tête.
SLB : d'accord. Et Romain, il était pas à l'endroit où il aurait dû être, c'est ça ?
Ariane : ouais. Et les autres aussi.
SLB : et les autres aussi. D'accord. Donc faut respecter l'ordre. C'est toujours le même ?
Ariane : hum, hum.
SLB : ça veut dire que là, c'était le même ordre que dans l'atelier de…du…juste avant.
Ariane : hum.
SLB : d'accord. Donc ce que tu voulais toi, c'est qu'il fallait respecter cet ordre-là. C'est ça ?
Ariane : hum.
SLB : je comprends

Ce rituel de l'ordre social va être perturbé par l'organisation proposée au sein de l'atelier des trois parcours. En effet, dans ce cas, il n'existe pas une file indienne mais trois à la fois. Il faudra deux séances pour que les groupes se répartissent sur les trois parcours. L'enseignant devra le rappeler régulièrement pour chaque groupe jusqu'à la troisième séance. Il semble que cette liberté d'aller sur l'atelier que l'on veut ne corresponde pas à l'habituelle file indienne. Pourtant le principe de « chacun son tour » reste le même.

Séance n°2 : 28/11/2011
4ème questionnement Karla 4.11 ans
SLB : et tu avais décidé de faire dans un ordre particulier ?

Karla : oui. Ceux-là, on peut les faire quand on veut mais…mais on peut les faire de différentes façons mais pas les autres.
SLB : pas les autres.
Karla : les autres, on doit les faire en ordre des cerceaux, là.
SLB : là, on voit que t'as fait la « marelle » en premier, le cloche-pied, le pied-joint et ensuite tu lui dis quoi à Loïs ?
Karla : j'lui dis mais j'lui dis…j'lui dis : « Fallait attendre là-bas parce moi, tu m'as bigné dedans. »
SLB : ben, oui. Il t'a poussé.
Karla : oh ! Oui. (Sourire).
SLB : c'est pas très…C'est pas très gentil.

Séance n°3 : 1/12/2011
5ème questionnement Ange 5.5 ans
SLB : et euh…quand t'as fait les ateliers tu les as dans le même ordre ou t'as changé en fonction…
Ange : toujours dans le même ordre mais des fois je changeais.
SLB : ah, bon ! C'était quoi dans l'ordre que tu avais choisi ?
Ange : moi, j'avais fait d'abord…Moi, j'avais fait le premier, le deuxième et le troisième, puis j'avais refait le troisième, refait le premier et ensuite le troisième.
SLB : c'est lequel le premier pour toi Ange?
Ange : le premier, c'est où on fait un pied, un pied, un pied, deux pieds…
SLB : donc, c'est l'atelier « marelle », d'accord.
Ange : oui.
SLB : et le deuxième, c'est lequel ?
Ange : c'est où on fait les pieds juints.
SLB : les pieds joints, et puis ensuite le dernier, où on fait cloche-pied, c'est ça ?
Ange : oui.
SLB : dans cet ordre là mais pas tout le temps.
Ange : non.

Quelques élèves sont particulièrement sensibles à être toujours les premiers. Anatole (5.10 ans) et Summer (5.3 ans) vont réussir la prouesse d'être quasiment les premiers de leur groupe sur tous les ateliers et ce, durant toute la séquence. C'est un jeu de rapidité lors des rotations effectuées par l'enseignant. Les deux élèves anticipent le changement d'atelier et devancent ainsi leurs camarades.

- Le script de la file indienne

On constate que la file indienne est une composante importante du cadre (Goffman, 1991) et constitue une sorte de socle des scripts (Nelson, 1981) ou des formats (Bruner, 1991). Les règles de fonctionnements (Méard & Bertone, 2002) sont induites par l'organisation de la file indienne. La clause *et cetera* (Garfinkel, 2009) implique que les membres passent et se replacent derrière les autres, attendant leur tour. La moindre infraction à ce script est identifiée par les élèves. Isis (5.3 ans) souligne le comportement d'Ange (5.5

ans) qui en gêne le fonctionnement. Il reste sur le tapis puis le piétine retardant le passage des autres sauteurs. Ces comportements restent rares mais on constate que comme Isis, Arnaud (5.4 ans) et Philippine (5.9 ans), les élèves sont intransigeants sur le respect de ces règles de fonctionnement.

Séance n°3 : 1/12/2011
6ème questionnement Isis 5.3 ans
SLB : d'accord. Il y arrive bien, Ange.
Isis : pas trop.
SLB : pas trop. Ange, il…
Isis : il s'étire…Il piétine.
SLB : il piétine sur le tapis.
Isis : après, c'est Summer, puis après c'est à moi.
SLB : c'est important de respecter l'ordre dans les files indiennes ?
Isis : hummmmm.

Séance n°4 : 6/12/2011
7ème questionnement Arnaud 5.4 ans
Arnaud : on l'a déjà vu ça.
SLB : alors, là, on va te voir sauter.
Arnaud : oui mais il faut que j'attende que Loïs parte.
SLB : hop ! Alors est-ce que ça a été mis au bon endroit ?
Arnaud : ben, oui. C'est Karla qui la met.

Séance n°6 : 15/12/2011
12ème questionnement Philippine 5.9 ans
SLB : ah ! On voit bien comment tu nous as expliqué, là. Ah ! Oui, je comprends, elle a posé le pied un peu plus loin après. D'accord, elle est rusée euh…Ariane. C'est Ariane ?
Philippine : hum. Tu vois, ils disent Ariane, Ariane pour qu'elle se pousse et puis pour que les autres y sautent.
SLB : ah, oui ! C'est sûr que si elle reste sur le tapis. Les autres vont pas pouvoir sauter.

- Le rôle social participatif (Dersoir, 1996) ou rôle social d'animation (De Péretti, 1997) : le « rangeur »

L'aménagement de l'atelier des trois parcours est le plus mobile puisque constitué uniquement de cerceaux posés les uns à côté des autres. Certains élèves vont les déplacer par maladresse et on observe que la majorité d'entre eux vont les remettre en place. Dès la première séance et dans différents groupes, on observe ces comportements. Isis (5.3 ans), Summer (5.3 ans) ou Nicolas (5.2 ans) vont replacer des cerceaux déplacés. Durant les autres séances, certains élèves peuvent arrêter de faire leur parcours pour repositionner les cerceaux.

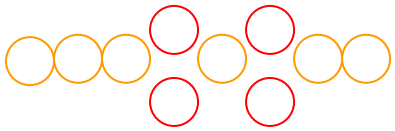
Mais cela ne va pas se limiter à ce seul atelier. Lors de la deuxième séance à l'atelier « sauter loin en trois bonds », Ariane (5.1 ans) pousse les tapis parce qu'ils sont disjoints. Loïs (5.8 ans) reconnaît l'intérêt de l'action d'Ariane.

Séance n°2 : 28/11/2011
3ème questionnement Loïs 5.8 ans
SLB : qu'est-ce qu'elle fait là ?
Loïs : elle remet les tapis.
SLB : c'est bien de remettre les tapis ?
Loïs : ouais.
SLB : pourquoi ?
Loïs : comme ça on se fait pas mal.
SLB : c'est vrai, t'as raison comme ça on se fait pas mal.

Séance n°2 : 28/11/2011
4ème questionnement Karla 4.11 ans
SLB : ouais. Qu'est-ce qu'elle fait Ariane, là ?
Karla : ah ! Ben, là, je sais pas ce qu'elle fait.
Silence.
Karla : elle remet le tapis.
SLB : elle remet le tapis.

Pour les deux dernières séances de la séquence, l'enseignant va construire le parcours « marelle » en différenciant les couleurs des cerceaux afin de favoriser leur remise en place.

Schéma 52 : parcours « marelle »



Cette règle se diffuse, nous semble-t-il, par l'observation des comportements des autres durant les séances. Les élèves assument ce rôle social sans que l'enseignant n'ait eu besoin de le formuler explicitement. On peut placer ce comportement collectif comme un référentiel commun (Wenger, 2008) qui se communique peu à peu au fil de la séquence. La règle est implicite et on peut la formuler ainsi : « Si tu déranges l'aménagement du matériel, tu le remets en place parce qu'autrement les camarades ne vont pas pouvoir le faire. ». Mais la règle dépasse le simple individualisme des élèves puisque certains d'entre eux peuvent remettre en place l'aménagement même s'ils ne sont pas responsables de son dérangement. La praticabilité de la règle (Coulon, 1993) dépasse le simple comportement et met en avant un

sens commun d'altérité.

Dans la continuité de ce constat, à la fin de chaque séance, un groupe différent est en charge de ranger les différents ateliers. A la deuxième séance, nous avons observé le groupe de Loïs (5.8 ans) et Karla (4.11 ans), les deux élèves filmés. L'enseignant leur attribue cette tâche mais sans en préciser la répartition. « Allez l'équipe des « sans dossard », on range. ». Arnaud (5.4 ans), Nils (5.1 ans), Karla (4.11 ans) et Philippine (5.9 ans) ramassent les cerceaux pendant que Loïs (5.8 ans) et Romain (4.11 ans) empilent les plots. Hors champ de la caméra, Ariane (5.1 ans) a ramassé les plots des ateliers, sauter en contrebas et sauter loin en un bond. Loïs a soulevé tous les plots. Ariane va placer les siens dessous afin que son camarade puisse tous les porter. Ariane attrape un tapis et commence à le tirer. Nils vient l'aider. Puis on entend Arnaud qui sollicite ces camarades : « Aidez-moi les copains ! ». Il veut ramener le tapis de réception. Philippine et Loïs répondent à son invitation. L'enseignant va avec eux. Enfin le tapis de protection mis contre le mur est porté par cinq élèves, Arnaud, Philippine, Loïs, Karla et Ariane. En dehors de la demande d'Arnaud, peu de mots sont échangés. Le résultat est impressionnant puisque le groupe va mettre une minute et vingt secondes pour ranger l'ensemble du matériel avant de quitter la salle.

Tout se passe par l'observation des uns et des autres dans le cours de leur action collective. La distribution des tâches de rangement n'est pas planifiée (Laville, 2000) de façon préalable. Les objets des aménagements matériels vont opérer comme des artefacts (Conein, 2004) et guider cette répartition réactive (Laville, 2000). En effet, dans ce cas, il semble difficile de parler de cognition distribuée (Hutchins, 1995) mais davantage d'activité distribuée. En revanche, la réalisation de la tâche révèle une intelligibilité mutuelle (Salembier & Zouinar, 2004)

14.1.3.2. Le script de l'alternance et le rôle social de marqueur : fonctionnel ou participatif pour les apprentissages ?

- Le rôle social de marqueur

A partir de la quatrième séance, l'enseignant instaure un dispositif de marquage des performances des élèves pour les inscrire davantage dans le contrat didactique en cohérence avec la logique des sauts athlétiques (Parlebas, 1999). Ils vont disposer de cartes ou étiquettes sur laquelle leur photo est imprimée. Les binômes ne sont pas constitués et laissés au choix des élèves. L'enseignant fait une démonstration avec Anatole (5.10 ans). Il saute, l'enseignant place la photo à l'endroit où Anatole s'est réceptionné pieds joints. Ensuite,

c'est Anatole qui fait le marqueur pour l'enseignant. Le principe du changement est présenté aux élèves de façon à constituer des binômes avec un sauteur et un marqueur.

Les commentaires d'Arnaud (5.4 ans) révèlent un premier point de difficulté que vont rencontrer les élèves : où placer la photo du camarade ? Lors de la démonstration de l'enseignant avec Anatole, le sauteur arrive debout, équilibré et pieds joints. La réalité est plus complexe. Certains élèves terminent leur saut accroupi, assis voire allongé. Ariane (5.1 ans) résout le problème en prenant comme référence les pieds. Elle trace une ligne avec la photo sur le tapis et la place dans l'alignement sur le sol à côté du tapis. Peu à peu, Arnaud et Philippine vont utiliser cette procédure. Difficile de savoir qui la propose en premier. Toutefois elle se diffuse par l'observation des élèves au sein des groupes. Enzo (5.6 ans) et Philippine (5.9 ans) décrivent parfaitement bien la procédure élaborée par les élèves.

Séance n°4 : 6/12/2011
7ème questionnement Arnaud 5.4 ans
SLB : on va regarder la première vidéo. Voilà.
Silence. Nous regardons la vidéo.
SLB : qu'est-ce que t'es en train de faire là ?
Arnaud : j'installe la photo.
SLB : t'installe la photo.
Arnaud : oui.
SLB : c'était facile d'installer les photos ?
Arnaud : pas trop facile.
SLB : pas trop facile. Qu'est-ce qu'il fallait voir, qu'est-ce que tu fais, là, toi ?
Arnaud : ben, en fait. Quand…il fallait que je regarde quand Karla était arrivée et en fait je mettais la photo de Karla et celui qui arrivait le plus loin avait gagné.
[…]
SLB : alors, là, vous êtes en train de discuter encore à nouveau.
Arnaud : nous, on discute.
SLB : tout le monde n'est pas d'accord sur l'endroit où on va marquer la photo.
Arnaud : en fait, c'est qu'on discute ensemble et on se met pas trop d'accord en fait.
SLB : ah ! Vous n'arrivez pas à vous mettre d'accord. Pourquoi ?
Arnaud : on s'embrouille un petit peu.
SLB : vous savez plus exactement où la mettre ?
Arnaud : non. Mais par contre on se dispute.
SLB : vous vous disputez un petit peu.
Arnaud : oui.

Séance n°4 : 6/12/2011
8ème questionnement Ariane 5.1 ans
SLB : c'est difficile de savoir où on met la photo ?
Ariane : non.
SLB : non.
Silence. 10 secondes.
SLB : tout le monde sait où mettre la photo ?

Ariane : oui.
SLB : oui. C'est toi qui la mets. Comment tu fais pour savoir où tu vas mettre la photo, là ? Comment tu te débrouilles ?
Ariane : ben, parce que, parce que l'autre, il saute. Et ben, pour savoir où on la met, ben, je pars des pieds et après je la pose par terre.
SLB : d'accord. Comme si il y avait une ligne entre…
Ariane : oui.
SLB : …les pieds et tu la mets par terre.
Ariane : oui.
Silence.
SLB : mais tu sais si tout le monde a fait comme ça ?
Ariane : oui.
SLB : tout le monde a fait comme ça ?
Ariane : oui.
SLB : d'accord.

Séance n°5 : 12/12/2011
10ème questionnement Enzo 5.6 ans
SLB : tu t'en souviens plus. Ben, je crois que tu marquais pour Summer. On te voit marquer. Comment tu fais pour marquer, pour savoir où c'est ?
Enzo : euh…je regarde.
SLB : tu regardes quoi ?
Enzo : les pieds.
SLB : tu regardes où arrivent ses pieds ?
Enzo acquiesce de la tête. Fin de la séquence.
SLB : d'accord. Et après tu mets la carte en face, c'est ça ?
Enzo acquiesce de la tête.
SLB : OK.

Séance n°6 : 15/12/2011
12ème questionnement Philippine 5.9 ans
SLB : Puis il t'a donné sa carte. C'est dur d'être marqueur ?
Philippine : non, par trop.
SLB : qu'est-ce que tu fais quand t'es marqueur ?
Philippine : c'est que, en fait, quand les pieds arrivent, on les met sur le tapis et ensuite on les met par terre.
SLB : d'accord.
Philippine : on les fait glisser par terre.
SLB : ah ! On fait glisser à partir des pieds, c'est ça ?
Philippine : ouais.
SLB : d'accord. Je comprends et puis comme ça, on est sûr que c'est en face. On met la carte avec la photo juste en face des pieds.
Philippine : ouais, ouais.
SLB : d'accord, je comprends.

Le regroupement de certains marqueurs autour du tapis va favoriser les échanges entre les élèves. Les commentaires d'Ariane montrent que le saut de Nils (5.1 ans) n'est pas seulement mesuré par Loïs (5.6 ans) mais que le travail est collectif et qu'il donne lieu à des

désaccords.

Séance n°4 : 6/12/2011
8ème questionnement Ariane 5.1 ans
SLB : vous avez beaucoup discuté…euh… ?
Ariane : oui.
SLB : pourquoi, vous n'étiez pas toujours d'accord ?
Ariane : des fois, on était d'accord des fois pas d'accord.
SLB : des fois, pas d'accord. Alors comment vous avez fait quand vous étiez pas d'accord ?
Ariane : mettre la photo quelque part d'autre.
SLB : vous avez changé l'endroit où y avait la photo ?
Ariane : oui.
SLB : d'accord.

Nous aborderons dans la suite de cette partie, les regroupements spatiaux des élèves qui facilitent ces débats (Gilly, Fraisse & Roux, 1988 ; Gréhaigne, 2003).

Les sauteurs vont devenir de plus en plus attentifs à l'endroit de la mesure. Lors de la cinquième séance, on observe une séquence qui se renouvelle souvent. Summer (5.3 ans) réalise son saut avec trois foulées bondissantes. Elle s'arrête à la troisième. Ellorah (5.2 ans) est marqueur. Il faut un accord entre les deux élèves pour que la carte soit glissée sous le tapis, rituel de validation de la mesure du saut. L'échange entre le sauteur et le marqueur peut être de courte durée ou plus long. Il aboutit toujours à un accord. Les gestes se mêlent aux échanges verbaux. La connaissance du résultat se partage entre le sauteur et le marqueur mais aussi parfois entre les marqueurs lorsqu'ils sont nombreux autour des zones de réception. Il nous semble que ce soit l'ensemble de cette activité collective qui va contribuer à ce que la procédure décrite devienne celle utilisée par tous les élèves.

De façon identique, la référence des pieds du sauteur va constituer la trace à partir de laquelle le marqueur aligne la carte. On constate que l'enquête (Ogien, 1999) est collective et que peu à peu un savoir commun (Bruner, 2008) – marquer le saut du camarade – s'élabore au fil des séances. Toutefois au regard des règles en vigueur dans les épreuves d'athlétisme, la référence devrait être la partie du corps la plus proche du début du tapis qui matérialise la planche, zone d'impulsion.

La comparaison entre les deux ateliers montre d'autres difficultés que le collectif de la classe ne parviendra pas à résoudre. D'ailleurs, on devrait parler comme Schütz (2010) et dire que certaines modalités de sauts des élèves vont rester comme « allant de soi » alors que d'autres vont devenir problématiques.

Pour le sauter loin en un saut, les élèves vont être très attentifs à ce que le sauteur ne

mette pas un appui sur le tapis avant d'arriver pieds joints. Lors de la cinquième séance, Arnaud (5.4 ans) est marqueur de Romain (4.11 ans). Ce dernier pose un appui avant de terminer pieds joints. Arnaud ne valide pas son saut. Un peu plus tard, Ariane (5.1 ans) procède comme Romain. Arnaud intervient en montrant la première trace de sa camarade: « Non, t'as marché ici. Recommence. ». Ariane réalise un saut correct et Loïs (5.8 ans) pose la carte. Un peu plus tard dans la séance, Romain se trompe à nouveau, Arnaud place la photo dans l'alignement du premier appui. On constate la même vigilance dans le groupe d'Anatole (5.10 ans). Nicolas (5.2 ans) trébuche en sautant. Anatole place la carte au niveau des pieds de son camarade. Enfin dans le groupe d'Enzo (5.6 ans), Summer (5.3 ans) pose un appui sur le tapis avant de se réceptionner à genoux. On entend : « T'as fait deux sauts. » puis « Elle a fait deux sauts. » Isis (5.3 ans), le marqueur a commencé à réaliser la mesure en traçant une ligne à partir des genoux de Summer. Les deux élèves discutent et Summer retourne sauter.

Séance n°5 : 12/12/2011
9ème questionnement Summer 5.3 ans
SLB : de quoi vous discutez ? Tu recommences là. Pourquoi tu recommences ?
Summer : j'avais mal fait.
SLB : ah ! T'avais mal fait, pourquoi, qu'est-ce que t'avais fait ?
Summer : j'avais fait deux sauts.
SLB : d'accord, ouais, je comprends. Oui, donc il fallait recommencer parce que ça n'allait pas. D'accord, là, on voit bien. Je comprends. T'avais mis un pied déjà sur le tapis avant d'arriver pieds joints. C'est ça ?
Summer sourit et acquiesce de la tête.
SLB : vous vous êtes mises d'accord avec Isis pour que tu puisses recommencer. Et les autres, ils ont pas râlé ?
Summer : non.

Les commentaires d'Arnaud à la quatrième séance montrent que ce processus s'est construit progressivement. C'est la diffusion par l'observation mutuelle des comportements des élèves entre eux qui va permettre de construire cette activité du marqueur qui déborde (Pastré, 2002) de la tâche initiale attribuée par l'enseignant.

Séance n°4 : 6/12/2011
7ème questionnement Arnaud 5.4 ans
Arnaud : là, c'est Philippine, elle a loupé, elle avait le droit de recommencer parce qu'il ne fallait pas sauter sur le tapis.
SLB : ah, oui ! C'est ça faut pas mettre les pieds sur le tapis avant.
Arrêt de la séquence.
Arnaud : en fait, c'est qu'on court et en fait, quand il faut sauter pour arriver le plus loin possible sur le tapis. Elle a couru, elle a sauté sur le tapis et elle a encore sauté.
SLB : je comprends, je comprends. Elle a mis un pied sur le tapis et après elle est arrivée

pieds joints. T'es en train de dire que ça va pas ça.

Cette règle des « deux sauts » va être parfaitement respectée sur l'atelier « sauter loin en un saut » et va être associé au principe de recommencer le saut immédiatement sans attendre dans la file indienne. Raphaël (5.1 ans) comprend très vite cette tolérance qui s'instaure. Lors de la cinquième séance, Il effectue des sauts mais en plongeant. Louis (5 ans) lui demande de recommencer. Il va ainsi sauter six fois de suite en terminant allongé sur le tapis. Ses camarades dans la file indienne vont marquer leur mécontentement et l'enseignant va venir régler le différend. Louis semble déconcerté par le comportement de Raphaël. En effet, l'ordre de la file indienne a été adapté pour permettre aux sauteurs de recommencer immédiatement s'ils se trompent. Cette règle est tacite et s'impose à tous. Elle s'est construite de façon implicite par l'usage des « membres » (Garfinkel, 2009). C'est cette règle que détourne Raphaël pour avoir le plaisir de plonger sur le tapis plusieurs fois. Mais, et c'est cela qui semble intéressant, la réaction ne vient pas du marqueur mais du groupe par l'intermédiaire de la file indienne. C'est le groupe qui en est le garant et pas seulement le marqueur. Toutefois face au comportement de Raphaël, les élèves vont avoir recours à l'adulte pour gérer la déviance de leur camarade.

Pour l'atelier « sauter le plus loin possible en trois bonds », les procédures de sauts de type « galops de cheval », pieds joints, foulées bondissantes ne vont pas être remise en cause par le dispositif de marquage. Nous allons relater un moment de la cinquième séance qui va illustrer ce constat. Enzo (5.6 ans) saute et effectue trois bonds de type « galops de cheval » et termine dans le couloir. Summer (5.3 ans) est le marqueur. Elle place de façon précise et attentionnée la carte contre le mur à la limite des tapis. Lors du questionnement, Enzo commente son saut et l'action de mesure de sa camarade : « J'ai sauté trop loin. ». Il signifie que Summer ne peut pas aller marquer le saut dans le couloir. Pourtant, ce n'est pas le point d'arrivée du saut qui est problématique mais la procédure utilisée.

Séance n°5 : 12/12/2011
10ème questionnement Enzo 5.6 ans
SLB : on va te voir sauter.
Silence.
SLB : on te voit disparaître dans le couloir.
Enzo rit.
SLB : est-ce t'as sauté comme le demandait le maître ?
Silence.
SLB : hein ?
Enzo : j'ai sauté trop loin.

SLB : t'as sauté trop loin. Ça veut dire quoi, « sauter trop loin » Enzo ?
Enzo euh…
Silence. 15 secondes.
SLB : alors, elle a été mise la carte avec ta photo ?
Enzo : euh…j'ai été trop loin, alors ça compte pas. Elle l'a mis au bout du tapis.
SLB : elle l'a mise au bout du tapis mais elle a dit que c'était trop loin ?
Enzo : oui, quand j'ai été dans le couloir.
SLB : d'accord, d'accord. Je comprends. T'étais d'accord avec elle quand elle a dit ça compte pas et que c'était trop loin ?
Enzo : hum.

Nous constatons que les procédures des sauts avec trois bonds vont rester à l'identique. Cela n'empêche pas les marqueurs de réaliser leur tâche avec beaucoup d'attention et de vigilance, soucieux de placer la photo au bon endroit. La connaissance des sauts en trois bonds restera floue (Schütz, 2008) jusqu'à la fin de la séquence. Les procédures ne vont jamais faire l'objet d'une interrogation collective, ne vont jamais devenir un problème « questionnable (*fragwürdig*)[58] » (Schütz, 2010, p. 114) par les élèves de la classe.

Cela permet de mettre en avant que l'expérience vicariante (Bandura, 2003) s'appuie sur des représentations symboliques pour devenir une référence commune. Les trois premières séances ont permis aux élèves de lier représentations symboliques et iconiques pour construire des types de sauts avec trois bonds qui sont considérés comme valides. Face aux difficultés de compréhension des élèves des consignes de l'enseignant, le dispositif de marquage ne va pas modifier les comportements des sauteurs.

Le rôle de marqueur est-il participatif ou fonctionnel ? Nos analyses nous montrent que pour l'atelier : « sauter loin en un saut », le marqueur a eu un réel effet sur les procédures de saut avec toutefois une connaissance qui reste incertaine pour la réception. En ce sens, le rôle de marqueur va déborder de la tâche (Pastré, 2002) mais pour certains points uniquement.

En revanche, pour l'atelier de « sauter le plus loin possible en trois bonds », le rôle va rester participatif en se limitant à matérialiser la connaissance du résultat en posant la photo du camarade dans l'alignement de son ou ses pieds.

- Le script de l'alternance

Nous avons qualifié ainsi ce script pour rendre compte du changement entre les sauteurs et les marqueurs durant la séance. Nous l'avons déjà précisé, l'enseignant a laissé libre les élèves de s'organiser comme ils le souhaitaient dans les groupes. Le problème à résoudre pour les élèves, va être de passer du script de la file indienne, organisation spatiale

[58] En italique dans le texte.

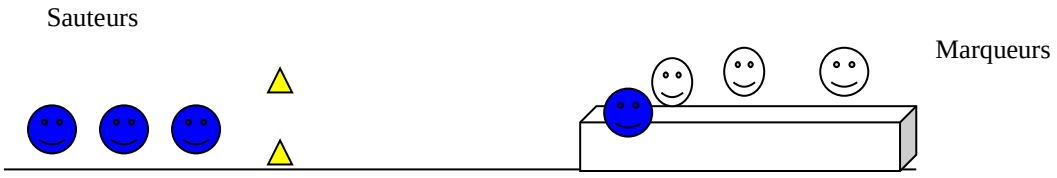
et ordinale à une modalité plus dynamique et moins stricte.

Les commentaires d'Arnaud (5.4 ans) révèlent que ce sont tout d'abord la constitution des binômes qui vont être la première préoccupation des élèves.

Séance n°4 : 6/12/2011
7ème questionnement Arnaud 5.4 ans
SLB : qu'est-ce que tu fais, là, à Karla ?
Arnaud : je lui donne la photo.
SLB : quelle photo tu lui donnes ?
Arnaud : la mienne et la sienne.
SLB : ouais.
Arnaud : je lui donnais dans les mains parce que j'allais sauter.
SLB : ah ! T'allais sauter, d'accord. Donc après t'as été sauté, c'est ça ?
Arnaud : oui, je suis allé sauter.
SLB : on va pas te voir tout de suite. C'est plus tard qu'on te voit sauter. De quoi vous discutez avec Karla ?
Arnaud : j'sais plus.
SLB : tu te rappelles plus.
Silence. 10 secondes.
Arnaud : là, je lui ai donné la photo.
SLB : tu lui as donné la photo, pour ?
Arrêt de la séquence.
Arnaud : pour qu'ensuite, elle la met après que j'ai sauté.
SLB : ouais, je comprends, bien sûr.

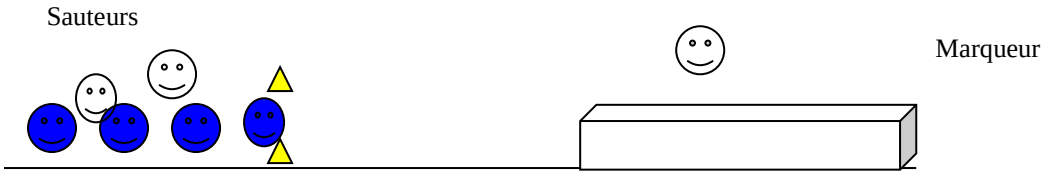
Très vite dans ce groupe, l'organisation dynamique va s'instaurer avec des sauteurs en file indienne et les marqueurs près du tapis. L'échange entre Arnaud et Karla (5.11 ans) se réalise après le saut de celle-ci. Cette rotation permet un fonctionnement en continu du groupe d'élèves sans temps d'arrêt dans les passages des sauteurs.

Schéma 53 : répartition des élèves du groupe d'Arnaud et Karla à la séance n°4



Mais à la quatrième séance, le fonctionnement est moins fluide dans d'autres groupes. Celui d'Anatole (5.10 ans) va être aidé par l'enseignant qui va organiser les binômes et les premiers essais des élèves. On constate un passage un par un.

Schéma 54 : répartition des élèves du groupe d'Anatole à la séance n°4



Cette organisation va être conservée jusqu'à la sixième séance pour le groupe des élèves de moyenne section. Les binômes sautent les uns après les autres. Par exemple Youna (4.10 ans) saute, Antonia (4.8 ans) est marqueur puis elles changent immédiatement. Ce binôme ne va jamais fonctionner avec le reste du groupe qui va, lors de cette dernière séance adopter la rotation élaborée par le groupe d'Arnaud dès la quatrième séance. C'est Paolo (4.8 ans) qui va prendre l'initiative en invitant Anya (4.10 ans) à venir près du tapis et à demander à Mathilde (4.9 ans) puis à Roman (4.9 ans) d'effectuer leur saut. Cela va donner lieu à une discussion avec Youna et Antonia qui veulent conserver leur rituel.

Dans le groupe d'Enzo (5.6 ans) et Isis (5.3 ans), Summer (5.3 ans) va organiser le groupe en prenant toutes les cartes et en les distribuant à ses camarades. Ponctuellement, elle fait des signes aux élèves dans la file indienne pour qu'ils sautent. Pourtant, lors de la cinquième séance, Enzo va sauter alors que le marqueur Summer est dans la file indienne.

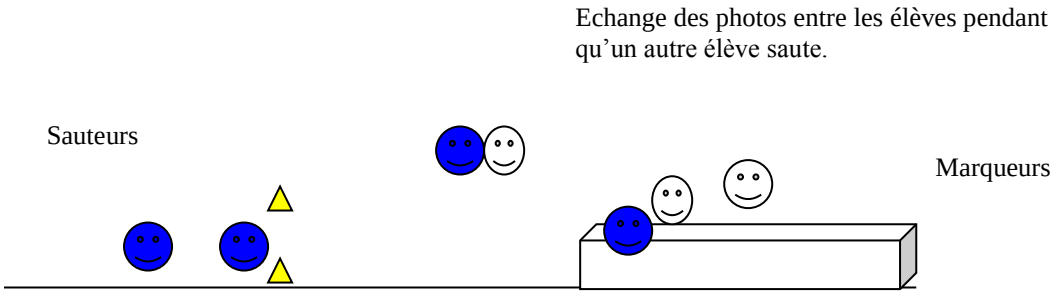
Séance n°5 : 12/12/2011
10ème questionnement Enzo 5.6 ans
SLB : qui est-ce que marquait pour toi sur le saut en longueur pour sauter loin?
Enzo : Summer.
SLB : c'était Summer ?
Enzo : oui.
SLB : là, t'as sauté?
Enzo : (incompréhensible). *Elle l'avait pas mis parce qu'elle allait sauter.*
SLB : d'accord. Donc, c'est toi qui l'as mis tout seul ?
Enzo : euh…
SLB : t'avais pas de marqueur pour toi ?
Enzo : Summer, elle est allée sauter.
SLB : ah ! D'accord. Donc, c'est tout même qui l'a mis, alors ?
Enzo acquiesce. Fin de la séquence.
SLB : Je comprends. Donc t'étais marqueur et sauteur en même temps. Comment t'as fait pour être marqueur et sauteur en même temps ?
Enzo : euh…
SLB : hein ?
Silence.
SLB : comment tu t'y es pris ?
Enzo : je m'en souviens plus.
SLB : tu t'en souviens plus.

Séance n°6 : 15/12/2011
11ème questionnement Nils 5.10 ans
SLB : il avait pas de marqueur avec lui, Loïs ?
Nils : oui.

Malgré quelques dysfonctionnements, le script de l'alternance va se construire peu à peu. Concernant les binômes, ils vont être fluctuants sauf pour le groupe des élèves de moyenne section qui conservent les mêmes d'une séance à l'autre. Le fonctionnement de certains groupes n'implique pas systématiquement des binômes fixes. Des marqueurs vont pouvoir mesurer les performances de plusieurs élèves à la fois.

Le script de l'alternance va présenter plusieurs avantages : (i) regrouper plusieurs marqueurs autour du tapis ce qui va faciliter la diffusion des procédures de marquage et la validation des « bons » et des « mauvais » sauts de façon individuelle mais aussi collective ; (ii) faciliter de nombreux passages des élèves. Il nous semble que le regroupement des marqueurs peut expliquer ce changement des binômes à la différence du groupe de moyenne section qui, eux, n'ont mis en place ce format que partiellement.

Schéma 55 : script de l'alternance



Le schéma illustre l'imbrication du script de l'alternance avec le rôle social de marqueur. C'est le dispositif de marquage qui induit ce format avec toutes les interactions entre les élèves que nous avons pu observer. Trouver un nouvel ordre, une nouvelle routine de fonctionnement du groupe (Goffman, 1991) a demandé une à plusieurs séances en fonction des groupes. On constate un réel engagement des élèves dans la tâche de marqueur avec une enquête collective (Ogien, 1999) qui permet d'élaborer un savoir commun (Bruner, 2008) par la négociation (Gearing, 1984). L'observation mutuelle des élèves va permettre la co-action dans la recherche d'un script comme dans l'apprentissage des procédures de mesure.

14.1.3.3. Synthèse de la fonction relationnelle et de communication

Le script (Nelson, 1981) de la file indienne est un référentiel commun (Wenger, 2008) construit antérieurement à la séquence. Cet espace social de l'attente induit des règles de fonctionnement et des usages à respecter auxquels les élèves sont particulièrement vigilants. Cet ordre organise les déplacements des élèves dans les ateliers et instaure un rituel (Marchive, 2007) entre l'action et l'attente. Il va être bouleversé par l'atelier des trois parcours et le script de l'alternance. Cela va demander un temps d'adaptation aux élèves pour rechercher de nouvelles modalités d'organisation. La construction de ce nouveau script se réalise par la co-action des élèves. L'observation mutuelle va jouer un rôle central dans l'élaboration de ce nouveau rituel. Enfin son instauration va se réaliser progressivement en fonction des quatre groupes d'élèves. Les régulations de l'enseignant (Allal, 2007) vont se centrer davantage sur le groupe d'élèves de moyenne section qui ne mettront ce script que partiellement en place. Quelques élèves vont prendre l'initiative d'organiser cette nouvelle modalité d'organisation sociale et spatiale sans que l'on puisse en connaître les effets. Malgré tout, quelques dysfonctionnements subsistent ponctuellement. On constate que des élèves sautent sans avoir de marqueur désigné et sont obligés de mesurer eux-mêmes leur performance.

Dans l'atelier des trois parcours, les élèves se sont auto-attribué le rôle social de « rangeur ». Le maintien en « ordre » de l'aménagement matériel va se diffuser par l'observation mutuelle des élèves. L'autre rôle social de « rangeur » répond à une demande de l'enseignant en fin de séance. Les éléments matériels sont des artefacts autour desquels la distribution des tâches va s'organiser. Des comportements coopératifs vont émerger dans le cours de l'action collective avec peu d'échanges verbaux. L'observation de l'autre semble être la modalité dominante puisque cette activité de rangement n'a pas été planifiée et chaque élève s'ajuste en fonction des besoins pour accomplir la tâche. L'enseignant participe mais ne va pas intervenir pour guider le groupe.

L'activité du marqueur va largement déborder (Pastré, 2002) de la tâche initiale pour l'atelier, « sauter le plus loin possible en un saut ». L'enquête (Ogien, 1999) va être collective pour résoudre les problèmes qui se posent aux élèves. Une procédure de marquage va être adoptée, identique pour tous les groupes. Les regroupements des marqueurs au niveau du tapis vont contribuer à sa diffusion. Parallèlement, la question de la validation du saut va devenir une préoccupation collective pour les élèves. Des consensus vont émerger au fil des séances entre eux.

Pour l'atelier, « sauter le plus loin possible en trois bonds », le rôle social de marqueur va se limiter à la mesure du saut et ne va pas modifier les procédures utilisées par les élèves.

On constate que le même rôle social de marqueur initialement prend une coloration fonctionnelle (Dersoir, 1996) dans un atelier ou reste dans ses limites participatives (*Ibid*, 1996) dans l'autre. Malgré tout, cette nouvelle tâche dévolue aux élèves fait créer aux élèves un nouveau script pour leur permettre d'interagir davantage. L'observation mutuelle va être essentielle à l'élaboration de ce nouvel « ordre » dans la classe.

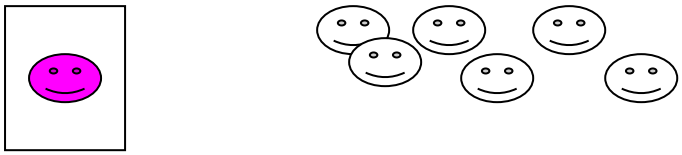
14.1.4. La fonction motivationnelle

14.1.4.1. Le caractère visible de la production motrice : étonner l'autre

Dans la première partie de la séquence, nous avons constaté des interprétations erronées et subversives (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008) de trois tâches sur quatre proposées par l'enseignant.

La configuration spatiale semble avoir une certaine importance. En effet, le schéma permet de montrer que pour les deux ateliers, « sauter le plus loin possible » et celui, « sauter en contrebas », la configuration met les élèves dans une situation d'acteur et de spectateur.

Schéma 56 : une configuration de spectacle



La symbolique de la scène (Goffman, 1974) est forte, représentée par les tapis et la zone de pratique différente de l'espace social de l'attente, la file indienne. Les élèves qui réalisent leurs productions se savent regarder. Très vite, l'enjeu va être de surprendre et d'étonner les autres. Les transgressions peuvent être s'allonger sur le sol après la réception pour le saut en contrebas, ou les sauts plongeons d'Ange (5.5 ans). Mais certains élèves continuent le spectacle après le saut. Summer (5.3 ans) rampe après son saut en contrebas pour se replacer dans la file indienne ; Ange (5.5 ans) et Loïs (5.8 ans) se roulent sur le tapis ; Philippine (5.9 ans) et Karla (4.11 ans) rampent pour revenir dans la file indienne après leur saut. Mais c'est aussi Ange qui s'arrête devant le tapis, regarde derrière lui avant de tomber à

plat ventre. L'espace le plus emblématique de cette mise en scène des élèves reste le meuble sur lequel ils montent avant leur saut en contrebas. Ce sont quelques déhanchés ou encore quelques grimaces avant de sauter.

L'élève devient acteur et l'intention de la production motrice est d'étonner les camarades de classe. L'originalité à tout prix pour les faire rire (Le saut plongeon d'Ange (5.5 ans) fait rire Isis (5.3 ans) lors de son questionnement), pour les surprendre. Les imitations montrent l'intérêt suscité pour ces productions remarquables. La visibilité de la production motrice semble modifier les comportements des élèves. C'est ce caractère public (Monteil, 1993) qui va entraîner certaines conduites motrices d'évitement (Carver & Scheier, 2001).

Pourtant dans la seconde partie de la séquence, pour l'atelier « sauter en contrebas », cet aspect public de la production motrice va devenir un atout permettant de diffuser les créations variées des élèves de la classe.

Le rôle de marqueur instauré sur les deux ateliers, « sauter le plus loin possible » va partiellement faire disparaître ces comportements.

14.1.4.2. Marquer et gagner

Avant le dispositif de marquage, certains élèves étaient déjà dans la recherche d'être les meilleurs. Anatole (5.10 ans) et Nils (5.10 ans) nous expliquent qu'en allant toucher le tapis de protection contre le mur, ils savent qu'ils ont été loin. Arnaud (5.4 ans) avec son saut les pieds en avant va construire le même repère. Le saut avec trois bonds qui se termine dans le couloir a comme intention d'étonner les autres ou/et d'avoir un repère qui matérialise la performance.

Séance n°1 : 21/11/2011
1er questionnement Anatole 5.10 ans
Anatole : j'ai failli me cogner à la fenêtre.
SLB : tu t'es cogné à la fenêtre ?
Anatole : non, mais j'ai failli me cogner à la fenêtre.
SLB : ah ! Oui t'as failli.
Anatole : c'est moi le premier, là.
SLB : ouais.
Silence.
Anatole : j'ai failli me cogner à la fenêtre.
SLB : t'as bien réussi, là ?
Anatole : ben, oui.
[…]
SLB : ah ! On va te revoir sauter.

Silence ; Nous regardons Anatole effectuer son saut.
SLB : ah ! Oui. C'est là où t'a failli te cogner.
Anatole : oui, c'est là où j'ai failli me cogner.
Arrêt.
SLB : est-ce que tu trouvais que tu sautais loin ?
Anatole : ben, oui.
SLB : d'accord.
[…]
SLB : et toi ? Hop, on te voit plus.
Anatole : rire*. Au revoir, je m'en vais.*
SLB : t'as disparu. Fallait aller si loin que ça ?
Fin de la séquence.
Anatole : ben, non, j'ai sauté trois fois.
SLB : t'as sauté trois fois, là. D'accord.
Silence.
SLB : et, là, il a bien réussi ?
Anatole : non. Il a disparu et puis il est rentré dans le couloir.
SLB : ouais.
Nous regardons la fin de la séquence.
Anatole : 1, 2, 3, au revoir, je m'en vais.

Séance n°6 : 15/12/2011
11ème questionnement Nils 5.10 ans
Nils : moi, j'allais deux fois, tout au fond.
SLB : d'accord. C'est parce que t'avais les pieds tout au fond, c'est ça ?
Nils : ouais.

Séance n°3 : 1/12/2011
5ème questionnement Ange 5.5 ans
SLB : là, tu sais, c'est euh…Qu'est-ce qu'il fallait faire sur ce premier atelier, Ange, tu te rappelles ?
Ange : il fallait. Là, il fallait partir, faire trois bonds et arrivé le plus loin possible.
SLB : le plus loin possible. Ouais, c'est vrai, tu as raison.
Ange : et moi, je suis en train de faire, là.
SLB : et t'arrives à aller loin, toi ?
Ange : oui, j'arrivai à aller dans le couloir.
SLB : ah ! T'es arrivé dans le couloir.
Ange : j'suis arrivé dans le couloir.
SLB : d'accord.
[…]
Ange : ben ! Oui. Suis arrivé au bout du tapis.
SLB : ouais.

Le dispositif de marquage va institutionnaliser la comparaison entre les élèves. Arnaud (5.4 ans) est un des élèves les plus sensibles à cette sacralisation de la performance. Mais ce n'est pas vrai pour tous les élèves et on rappelle le comportement de Raphaël (5.1 ans) qui plonge six fois de suite sur le tapis. La performance est bien loin de son intention de se faire plaisir.

D'ailleurs, la règle qui permet aux élèves ayant raté leur saut de recommencer, ne s'institue qu'à partir du moment où le dispositif de marquage est instauré.

Séance n°4 : 6/12/2011
7ème questionnement Arnaud 5.4 ans
Arnaud : en plus, j'suis arrivé plus loin.
SLB : plus loin.
Arnaud : d'accord. J'ai gagné. J'ai été le plus loin sur le tapis.
SLB : d'accord. Donc, là, tu penses c'est toi qui as sauté le plus loin, c'est ça ?
Arnaud : mais, oui, parce que ma photo…y avait déjà quelqu'un qui était dans le couloir avec sa photo et j'ai fait deux sauts sur le tapis et en fait je suis arrivé plus loin que la photo à …Alors j'ai gagné.
SLB : d'accord. Alors t'as gagné.
Arnaud : parce que personne m'a dépassé.
SLB : personne t'a dépassé.
Arnaud : non.
SLB : t'avais réussi ?
Arnaud : ben, oui. Parce que…parce que…je…j'ai…j'ai…Je suis resté un peu longtemps sauté parce comme ça je peux voir si on m'a pas dépassé.
SLB : ah, oui ! Je comprends. T'es resté un petit peu regarder près du tapis pour voir si y en avait qui sautait plus loin que toi, c'est ça ?
Arnaud : oui. Et en plus j'suis arrivé au maximum, personne ne pouvait me dépasser.

La tâche de marqueur est réalisée d'une façon minutieuse et scrupuleuse par les élèves avec une élaboration collective de validation et de mesure. Il nous semble que le dispositif de marquage va faire changer les élèves de logique de comparaison : il ne s'agit plus d'étonner l'autre, mais de faire mieux que lui.

Pourtant le record reste une notion floue pour les élèves. Lors de la quatrième séance, à l'atelier, « sauter le plus loin possible en trois bonds », après le premier essai, Anatole (5.10 ans) prend l'initiative de faire ramasser toutes les cartes du groupe. Il faudra attendre la cinquième ou la sixième séance, pour que les élèves comprennent la logique du record, meilleure performance des essais. Dans tous les cas, le dispositif de marquage va avoir l' effet de réorienter les apprentissages vers une production motrice plus en cohérence avec le contrat didactique de l'enseignant. La subversion sera moins présente et deviendra des interprétations erronées (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008). C'est l'ensemble de l'activité des « consociées » (Schütz, 2008), activité de marquage, comparaison des places des photos, essais des élèves, qui va contribuer aux conduites d'approches observées (Carver & Scheier, 2001). L'intention de sauter le plus loin possible redevient dominante dans la classe.

Dans l'atelier en « sauter contrebas », les comportements de quelques élèves montraient qu'ils cherchaient à sauter au-delà du cerceau pour aller le plus loin possible. La

logique était de démontrer leur expertise à l'intention de leur camarade ou de l'enseignant. La dimension créative demandée et la suppression du cerceau vont changer leurs pratiques vers des recherches de formes corporelles originales pour étonner.

14.1.4.3. « Il a peur. »

A la première séance, plusieurs élèves vont solliciter l'aide de l'enseignant pour sauter en contrebas. Mais les comportements dans les groupes peuvent être très différents. Raphaël (5.1 ans) reste debout sur le meuble et sollicite l'enseignant. Il saute, est déséquilibré et termine son saut sur les genoux. Les élèves rient du saut de Raphaël. Laïa (4.11 ans) ne rit pas. Elle ne se moque pas de Raphaël qui a peur de sauter. Elle semble dans la compréhension de son camarade. Cette difficulté ne sera jamais surmontée par Raphaël et il continuera de demander l'aide de l'enseignant. D'ailleurs Raphaël est dans le groupe avec Anatole (5. 10 ans) qui cherche à montrer son expertise en sautant au-delà du cerceau. Les expériences vicariantes (Bandura, 2003) donnent à voir à la fois les réussites mais aussi les échecs des élèves.

Séance n°1 : 21/11/2011
2ème questionnement Laïa 4.11 ans
SLB : ah ! Qu'est-ce qui se passe là ?
Laïa : y rigolent.
SLB : hein ?
Laïa : y rigolent.
Arrêt de la séquence.
SLB : qui rigolent ?
Laïa : les enfants.
SLB : les enfants, ceux qui sont avec toi. Et pourquoi ils rigolent ?
Laïa : parce que…parce que y veut pas sauter.
SLB : y veut pas sauter et pourquoi il veut pas sauter d'après toi ?
Laïa : parce qu'il a peur.
SLB : il a peur, un peu. Il trouve que c'est un peu haut ?
Arrêt de la séquence.
Laïa : ouais.
SLB : d'accord. Et tu, tu rigoles ?
Laïa fait « non » de la tête.
SLB : et pourquoi tu rigoles pas toi ? Pourquoi ils rigolent les autres ?
Silence.
Laïa : parce que ils sautent pas.
SLB : ah ! D'accord parce qu'ils sautent pas. et toi, ça te fait pas rire ?
Laïa fait de nouveau « non » de la tête.
SLB : non.
Silence. Nous regardons la séquence.

SLB : et donc, le maître vient l'aider.
Laïa : ouais.
Fin de la séquence.
SLB : y avait que lui qui avait peur ?
Laïa : non, y avait aussi Raphaël.
SLB : Raphaël, il avait un petit peu peur, aussi ?
Laïa acquiesce de la tête.
SLB : comment tu savais ça qu'il avait un petit peu peur, Raphaël?
Laïa : on l'a vu.
SLB : d'accord, on l'a vu.

Pourtant, face à une situation similaire les élèves d'un autre groupe vont réagir de façon bien différente. Romain (4.11 ans) monte sur le meuble et attend. Ariane (5.1 ans) lui tend la main et Arnaud (5.4 ans) va chercher l'enseignant pour permettre à Romain de sauter. La deuxième fois, Philippine (5.9 ans) rapproche le cerceau du meuble. Loïs (5.8 ans) comprend que sa camarade fait cela pour rendre la tâche plus facile pour Romain. Il ne va pas vaincre ses craintes et est toujours en difficulté lors de a dernière séance. Les commentaires de Philippine (5.9 ans) et le comportement de Loïs (5.8 ans) montrent toujours autant d'attention à leur camarade.

Séance n°2 : 28/11/2011
4ème questionnement Karla 4.11 ans
SLB : Romain, c'est pas facile…
Karla : ouais.
SLB : c'est parce qu'il a très peur.
Karla : ouais.
Karla : il a peur.

Séance n°2 : 28/11/2011
3ème questionnement Loïs 5.8 ans
SLB : Romain. Donc le maître est obligé de l'aider. Tu sais pourquoi ?
Loïs : oui.
SLB : pourquoi ?
Loïs : parce qu'il a peur.
SLB : il a peur, ouais.
[…]
SLB : et de rapprocher le cerceau, tu crois que ça sert à quelque chose ?
Loïs : oui.
SLB : ça sert à quoi ?
Loïs : parce que…il était…il était ici. (Loïs pointe sur l'écran l'endroit où était précédemment le cerceau.)
SLB : oui, ici. Et si elle le rapproche, tu crois que ça sert à quelque chose toi ?
Loïs : non.
SLB : ça sert à rien.
Loïs : n'empêche, c'est plus facile.
SLB : ah ! Oui, en plus c'est plus facile.

Séance n°6 : 15/12/2011
12ème questionnement Philippine 5.9 ans
Philippine : il a peur. Il a peur, alors Loïs, il appelle O. (l'enseignant) *et O. va lui demander : « Est-ce que tu veux essayer ? » et lui* (Romain), *il dit : « Non, non. ». Et puis* (incompréhensible) *parce qu'il a un petit peu peur. Et puis après il redescend et il va s'asseoir sur une chaise parce qu'il est fatigué.*
SLB : d'accord. Et toi, t'as peur, toi ?
Philippine : un petit peu avant O. (l'enseignant), *il me donnait la main mais pas maintenant parce que j'ai essayé une fois.*
SLB : d'accord. Maintenant t'as plus peur du tout.
Philippine : tu vois, il (Romain) *descend de la chaise, puis il va s'assir.*
SLB : d'accord.

Pour ces deux élèves la peur ne sera jamais surmontée durant la séquence. Il ne suffit donc pas de voir les autres réussir pour vaincre son appréhension. Les travaux de (Martin, 2011) sont confirmés en montrant qu'il est nécessaire de former les élèves pour que l'aide de type *coping model* ait des effets sur des difficultés affectives et émotionnelles face à une tâche. Pourtant, dans un des groupes, des élèves vont proposer un étayage et une réduction de la difficulté de la tâche. Cette aide « naturelle » (Jagueneau-Gaignard, 2003) ne suffira pas.

14.1.4.4. Encourager les autres

Les encouragements sont présents, les commentaires de Karla (4.11 ans) l'attestent. Mais on va les observer ponctuellement et essentiellement à l'atelier « sauter en contrebas » « dans le groupe de moyenne section Youna (4.11 ans) montre des signes d'appréhension lors de la cinquième séance lorsque le cerceau est supprimé. Elle réussit un saut à la sixième séance et est applaudie par Anya (4.10 ans) : « Bravo, Youna. ». Elle la félicite lorsque sa camarade la rejoint dans la file indienne. Pourtant le jeu du « Faites badaboum » semble moins dans l'encouragement. Les commentaires d'Ange (5.5 ans) mettent en évidence le caractère quasi-magique (Piaget, 1972) de la ritournelle pour faire échouer le sauteur. Mais notre interprétation du jeu symbolique (Piaget, 1968) nous appelle à plus de prudence. La création du groupe est un jeu en tant que tel. « Faites badaboum. » n'est-il pas qu'une manière détournée de s'approprier le critère de réussite et de s'en amuser ? L'intention est l'échec des autres au sens où nous pourrions le comprendre comme adulte. N'y a-t-il pas dans la ritournelle incantatoire des élèves la dimension ludique qui s'exprime…« juste pour jouer »?

Séance n°2 : 28/11/2011

4ème questionnement Karla 4.11 ans
SLB : d'accord. Et tu les regardes quand ils sautent les autres.
Karla : ouais.
SLB : et tu crois que ça sert à quelque chose de les regarder sauter ?
Karla : oui, ça sert à les encourager.
SLB : ah ! Ça sert à les encourager. D'accord. Et c'est bien d'encourager les autres ?
Karla : oh ! Ben, oui, parce que…Comme ça ils ont plus d'aide parce que…C'est sûr que Romain.

Séance n°3 : 1/12/2011
5ème questionnement Ange 5.5 ans
SLB : à un moment, qu'est-ce que vous dîtes, là ? C'est quoi « Faites badaboum. »
Ange : ouais : «Faites badaboum ,faites badaboum ».
SLB : pourquoi vous dîtes ça?
Ange : on veut…on veut que l'autre y perde et que nous, on gagne.
SLB : ah ! Vous voulez que l'autre, il perde. C'est à dire qu'elle n'arrive pas sur les pieds.
Ange : nous on dit encore : « Faites, badaboum ».
SLB : d'accord.

14.1.4.5. Synthèse de la fonction motivationnelle

La visibilité des productions motrices des élèves (Huet & Saury, 2011) entraîne des effets sur les comportements des élèves. L'espace spatial et matériel met en scène (Goffman, 1974) les élèves devant leurs camarades. Le sauteur devient acteur. Il s'agit pour certains élèves d'étonner les autres par leur interprétation subversive des buts de la tâche. Puis les dispositifs de marquage vont renforcer la comparaison entre les élèves (Monteil, 1993) mais cette fois dans une logique de performance, en sautant le plus loin possible. L'observation des autres met en évidence les appréhensions de certains élèves avec des réactions très différentes des groupes. Sans pouvoir l'affirmer, il semble qu'un groupe, celui d'Arnaud (5.4 ans), d'Ariane (5.1 ans), de Philippine (5.9 ans), de Loïs (5.8 ans)… développe une empathie à l'égard de Romain (4.11 ans) qui a peur de sauter en contrebas.

Nous l'avons mis en évidence dans la première partie, les observations des autres vont donner lieu à de nombreuses imitations (Winnykamen, 1990), soit pour les procédures de réalisation, soit pour transformer les buts de la tâche. Même lorsque cela est transgressif au regard des demandes de l'enseignant, les effets sont davantage des conduites d'approches (Carver & Scheier, 2001). La pertinence motivationnelle (Schütz, 2010) va être conservée durant toute la séquence pour les contenus des quatre ateliers.

L'enjeu de la performance est différemment perçu par les élèves. Certains d'entre eux y sont extrêmement attentifs, d'autres moins. Cette subjectivité des élèves ne modifie en rien l'engagement dans les tâches proposées. En effet, il semble qu'une partie des élèves ne soit

que peu sensible à la comparaison.

14.1.5. Synthèse générale de la séquence de MS/GS des activités de sauts

On constate des compréhensions et des interprétations différentes en fonction des quatre ateliers. Pour les trois parcours, les élèves restent dans une parfaite orthodoxie du donné de l'enseignant (Béguin & Clot, 2004). Les interprétations sont erronées ou subversives (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008) de façon importante pour les deux ateliers qui invitent les élèves à sauter loin. Nous avons mis en évidence les effets de l'aménagement matériel. L'affordance des tapis (Gibson, 1986 ; Durand, 2002) et du couloir pour le « sauter loin en trois bonds » explique en partie ce constat

La configuration spatiale et le script de la file indienne transforment les situations d'apprentissage en scène de théâtre (Goffman, 1974). La fabrication des élèves (Goffman, 1991) modifie le but des tâches en des comportements originaux afin d'étonner les autres. Ces conduites d'évitement (Carver & Scheier, 2001) au regard du contrat didactique défini par l'enseignant se développent pour partie par cette singularité des apprentissages vus et regardés par les autres. Cette dimension sociale et motivationnelle devient pour certains élèves le sens (Bachmann & Grossen, 2007) de la production motrice. Le sauteur entre en scène et cherche à surprendre ses camarades. Même si tous les élèves connaissent cet arrière-plan (Garfinkel, 2009), ils ne vont pas tous y adhérer. C'est ce qui explique la différence réalisée entre interprétations erronées et subversives (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008). C'est un des effets de la visibilité des apprentissages (Huet & Saury, 2010) des élèves entre eux.

Le dispositif de marquage va réduire la transgression sans totalement la résorber. Mais l'intention dominante de « produire des formes originales » pour étonner les autres va revenir à davantage d'orthodoxie. L'enquête collective (Ogien, 1999) des marqueurs montre cet engagement dans la performance et l'importance que la majorité de la classe y accorde. L'observation mutuelle joue un rôle essentiel dans l'acquisition de ce savoir partagé (Bruner, 2008) et demande une négociation (Gearing, 1984) entre les élèves simultanément avec la construction d'un nouveau script, celui de l'alternance. Les interactions verbales sont limitées et cette nouvelle organisation sociale se réalise surtout dans le cours de l'action collective. La recherche même, de nouvelles modalités de fonctionnement montre leur adhésion au donné de l'enseignant. Leur créé est efficient.

On constate que l'expérience vicariante (Bandura, 2003) permet aux élèves de connaître certaines intentions de leurs camarades : peur, volonté de subversions…

L'activité des élèves est programmée. Les imitations ponctuelles mais aussi le fait que certains d'entre eux vont conserver les mêmes procédures quasiment toute la séquence (atelier « sauter loin en trois bonds ») prouvent que les élèves construisent une représentation des sauts à effectuer. Certains éléments dans les quatre ateliers prouvent un guidage avec des représentations symboliques (Bruner, 2008) mais les imitations de procédures ou de réception supposent l'usage de représentations iconiques. Les représentations enactives sont peu évoquées par les élèves. Le rôle social de marqueur (Dersoir, 1996) va favoriser une prise de conscience des élèves (Piaget, 1974a) sur certains points des sauts mais va en laisser d'autres dans l'ombre. Alors que le marqueur était conçu comme un rôle participatif (Dersoir, 1996) par l'enseignant, par l'activité collective des élèves, il va devenir fonctionnel au regard des apprentissages attendus pour un atelier et pas pour l'autre.

La pertinence motivationnelle (Schütz, 2010) est présente pour la grande majorité des élèves. L'intersubjectivité procède par l'enquête (Ogien, 1999) et permet à tous les élèves de connaître les arrière-plans (Garfinkel, 2009) liés aux interprétations des buts des tâches. L'observation mutuelle facilite l'accès aux intentions des actions motrices des autres : (i) le plaisir (Ilinx, Caillois, 1991) et le jeu symbolique ; (ii) les procédures motrices, (iii) le spectacle pour étonner ou amuser les autres ; (iiii) la comparaison pour gagner.

L'observation y occupe une double place : voir les productions des autres et être regardés par les « consociés » (Schütz, 2010). Elle constitue un élément important de la régulation des apprentissages (Allal, 2007) pour les élèves durant toute la séquence.

14.2. L'activité de saut en longueur pour la classe de CM2

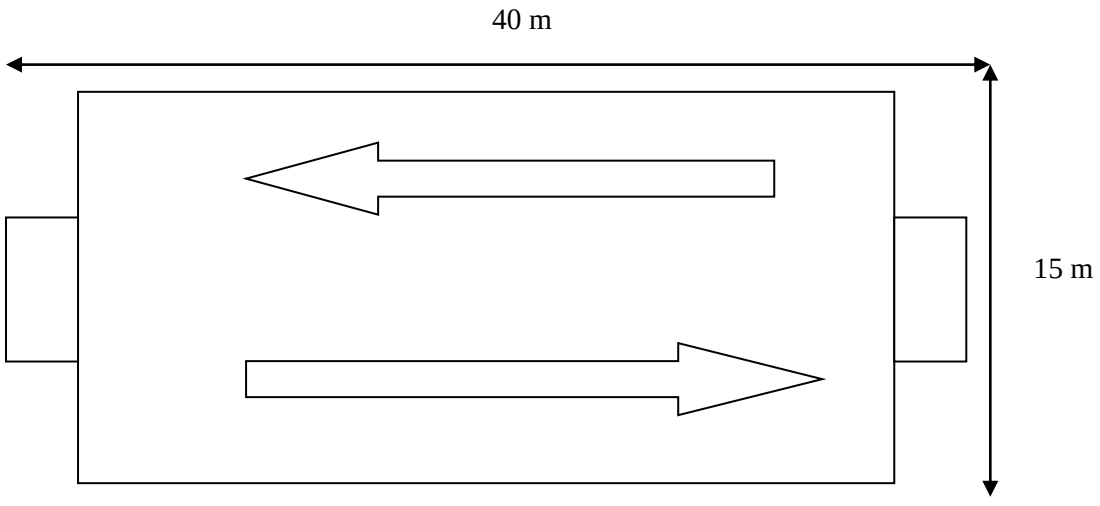
14.2.1. Descriptif du terrain

Tableau 18 : dates des observations – caractéristiques des élèves de la classe de CM2

Dates des 6 séances	Moyenne d'âge	Nombre d'élèves
2/04/2012, 5/04/2012, 12/04/2012, 13/04/2012, 20/04/2012, 7/05/2012**.**	11.1 ans	27 = 12 F + 15 G

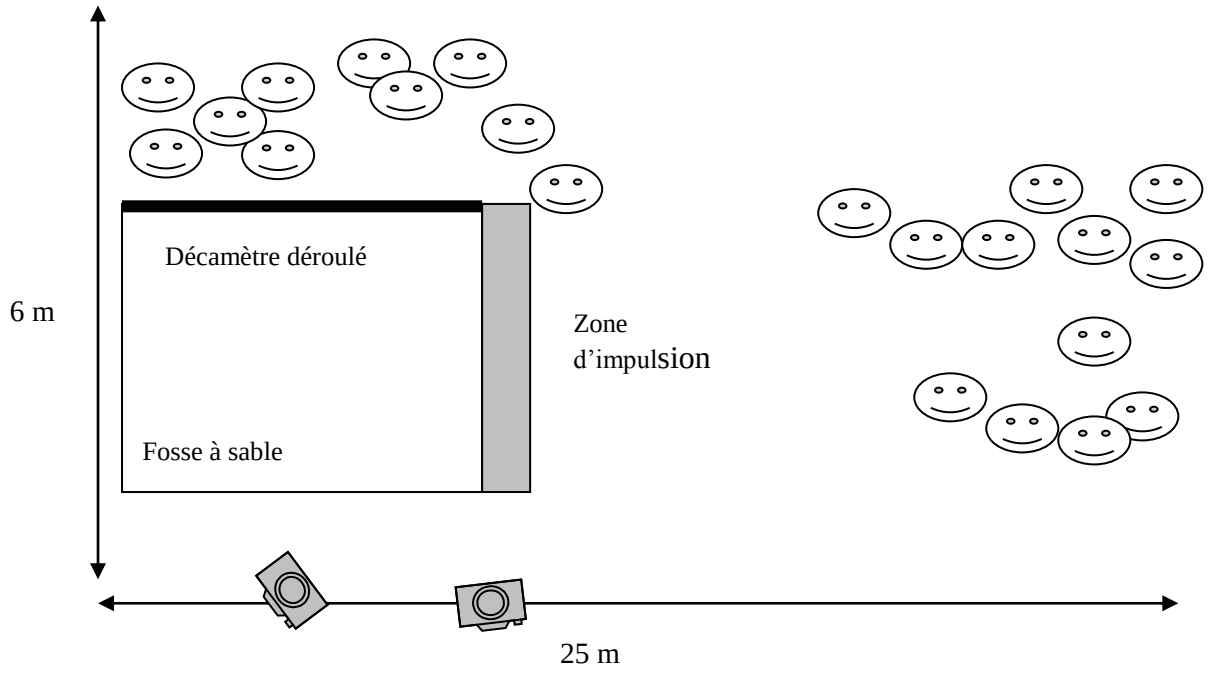
Les séances se déroulent au sein de l'école. Deux espaces sont utilisés de façon successive. L'échauffement est réalisé sur le terrain de hand-ball au milieu de la cour. Son mode d'organisation se traduit par des allers-retours des élèves sur cet espace. Le schéma ci-dessous reprend celui présenté dans la partie consacrée à la méthodologie

Schéma 57 : présentation de l'espace de l'échauffement



Pour la seconde partie des séances, la classe se déplace au niveau du sautoir et l'organisation est modifiée. Le schéma a déjà été présenté dans le chapitre 12.

Schéma 58 : organisation matérielle, spatiale et sociale au sautoir



Les dimensions de la fosse sont d'environ 4 mètres de large sur 8 mètres de long. Il existe des dégagements tout autour de la fosse, ce qui permet aux élèves de revenir indifféremment du côté droit ou gauche après leurs sauts. Nous avons constaté que les caméras ont une influence sur l'utilisation de l'espace par les élèves. A l'invitation de l'enseignante mais aussi d'élèves entre eux, les champs des deux caméras vont devenir un espace interdit. A la deuxième séance, un élève reproche à un camarade : « T'es passé devant la caméra. ». Cela va organiser les déplacements (Relieu, 1999) en obligeant les élèves à les contourner pour regagner les files indiennes. Enfin, l'emplacement des deux caméras va inciter l'enseignant et les élèves à rester « face caméra ».

- Intérêt pour l'activité pratiquée

Nous commençons le questionnement par cette question préalable qui va nous permettre de mesurer l'intérêt pour l'activité pratiquée.

Question : as-tu aimé ce que tu as fait aujourd'hui pendant la séance ?

Tableau 19: synthèse intérêt pour les séances de saut en longueur CM2

Enormément	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout
Antoine : énormément. Mathilde : moi, j'aime beaucoup le sport alors j'ai aimé énormément.	Louise : beaucoup. Hélène : euh…, ben, je l'ai bien aimée. Tristan : beaucoup. Tom : ben, j'ai bien aimé … Nessyana : hummmmm, on va dire beaucoup parce que j'trouve que c'est intéressant le saut en longueur…	Sarah : moyen. Maxime : moyennement. Quentin : alors je l'ai aimée moyennement et euh…moyennement et j'aurai bien aimé. Gabriel : moyennement. Inès : moyennement. Camille : ben…euh…moyennement. Matthias : hummmmmm, moyen.	Victor : euh…un peu […] j'aime pas trop le saut en longueur.	

Huit élèves sur les quinze interrogés disent apprécier « moyennement » ou « un peu » la séance. Les sept autres portent un jugement positif.

Victor (10.3 ans) donne son avis en établissant une comparaison avec le hand-ball. Si cela avait été le sport collectif, il aurait répondu « énormément ». L'intérêt de l'élève est lié à l'activité physique saut en longueur. Le « moyennement » de Quentin (10.10 ans) tient au fait que l'enseignante n'ait pas laissé les élèves effectuer leur troisième essai lors du concours organisé à la fin de la séance. Quentin mord lors de sa première tentative, il est déséquilibré à la seconde et fait un pas en arrière pour ne pas tomber. Il nous semble que c'est la déception des résultats de ses sauts qui transparaît dans l'avis de Quentin, traduction d'événements particuliers à la fin de la séance.

En revanche, Mathilde (11.2 ans) aime « énormément ». Nous devons entendre par la formule « le sport », l'EPS à l'école. A la différence de Victor, elle dit apprécier toutes les activités physiques pratiquées à l'école et sans doute aussi dans le cadre des loisirs mais sa réponse est équivoque sur ce point.

Nessyana (10.6 ans) est questionnée à l'issue de la sixième et dernière séance de la séquence de saut en longueur. Nous précisons ce point parce que c'est un élément qui peut expliquer en partie les justifications de l'élève. Elle compare ses performances par rapport à l'année passée et nous livre une autoévaluation de ses résultats. Elle juge s'être améliorée. Elle complète son propos en affirmant comme Mathilde, apprécier le « sport » de façon générale.

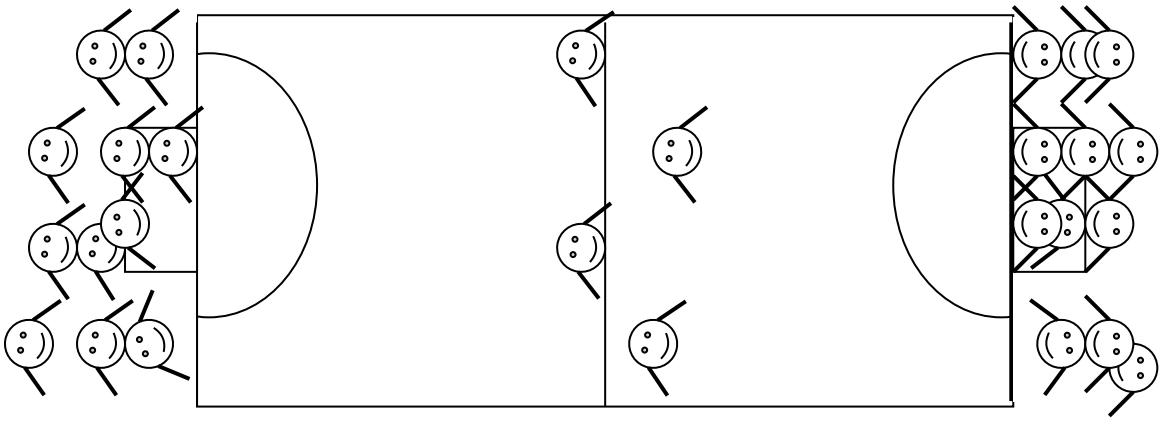
14.2.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs

14.2.2.1. Les situations d'échauffement

Chaque séance débute par un échauffement. Ce sont des traversées sur la longueur du terrain de hand-ball. A partir de la deuxième séance, une tâche proposée aux élèves va évoluer au fil de la séquence en se complexifiant peu à peu. Elle consiste à réaliser une impulsion avec la jambe d'appel. L'enseignant demande aux élèves de « pousser sur la jambe ». L'objectif de l'enseignante est de permettre à tous les élèves de connaître leur pied d'appel.

Puis c'est une impulsion toutes les trois foulées avec une recherche d'élévation vers le haut. Enfin à partir de la quatrième séance, l'action motrice va être complétée par une consigne supplémentaire : « Je veux les deux bras qui vont devant chercher l'air et la repousse derrière. »

Schéma 59: organisation des échauffements



Ces tâches proposées aux élèves sont parfois présentées par une démonstration mais pas de façon systématique.

La consigne de « pousser la jambe » fait appel à des représentations enactives (Bruner, 2008) ou des perceptions proprioceptives (Parlebas, 1999). Implicitement, cette formulation invite les élèves à exercer un contrôle conscient sur leurs actions motrices. Les commentaires de Quentin (10.10 ans) et Louise (10.5 ans) évoquent le processus engagé par les élèves pour transformer la consigne en pratique pendant la tâche. Pour l'un, la consigne de « pousser » est transformée en « appuyer sur notre pied ». Pour Louise, elle lui permet de prendre conscience

(Piaget, 1974a) de sa difficulté à effectuer l'impulsion sur la même jambe à chaque réalisation. Dans les deux cas, les paroles de l'enseignante ont l'effet de focaliser un point de l'activité des élèves.

Séance n°2 : 5/04/2012
3ème questionnement Quentin : 10.10 ans
Quentin : oui, elle nous avait de demandé de faire des grands pas et d'appuyer sur notre pied d'appui pour faire des grands sauts, des grands bonds.
[…]
SLB : ouais. C'est difficile, là.
Quentin : non, pas trop, faut juste appuyer.

Séance n°2 : 5/04/2012
4ème questionnement Louise : 10.5 ans
SLB : t'as trouvé ça difficile ?
Arrêt.
Louise : ben, un peu, parce qu'elle (la maîtresse) *disait qu'il fallait sur la jambe où on poussait et comme je sais pas laquelle, euh…*
SLB : voilà.

Nous faisons le choix de comparer les commentaires de cinq élèves lors des cinquième et sixième séances. Camille (10.9 ans) et Antoine (10.4 ans) exercent un contrôle permanent de la conscience pour réaliser les séries d'impulsion. Les deux élèves sont capables de se remémorer une erreur d'appui lors des questionnements. A l'opposé, Tristan (10 ans) et Tom (10.9 ans) réalisent de façon plus automatique l'action motrice demandée. Tom souligne l'insistance de l'enseignante d'effectuer des rotations des bras. Tristan évoque l'effet produit lorsque l'impulsion est suffisante « ça fait décoller loin du sol » sous la forme de représentation enactive (Bruner, 2008). Les commentaires de Nessyana (10.6 ans) révèlent le contrôle cognitif qu'elle réalise pour effectuer la tâche. La vidéo va permettre à Nessyana de constater l'écart entre les traces perceptives ou les conséquences sensorielles (Ripoll, 1985 ; Singer, 1991) de l'impulsion et la réalité observée. Les sensations issues des réalisations ne correspondent pas avec l'image visuelle (Cadopi, 1991). Elle a pris comme comparateur la représentation enactive de la suspension de l'impulsion quand elle court et a compris que celle-ci doit être réalisée à une « hauteur…qu'est plus…supérieure, on va dire. ». Mais la réalité semble en-dessous de sa perception proprioceptive. En effet le *feedback* ne peut intervenir qu'*a posteriori* par comparaison entre un attendu sensoriel et la représentation enactive du mouvement exécuté. L'observation de son impulsion révèle que Nessyana était persuadée de « décoller » plus haut.

Séance n°5 : 20/04/2012
9ème questionnement Camille : 10.9ans
SLB : à quoi tu penses ?
Camille : ben, j'pense à bien forcer sur ma jambe et j'pense à…parce que si j'me concentre pas, j'vais appuyer sur ma jambe gauche.
SLB : tu te trompes de jambe, parfois. Et donc la jambe sur laquelle tu dois t'appuyer, c'est plutôt la droite, c'est ça ?
Camille : en fait j'suis à l'aise des deux alors parfois je me trompe.
SLB : d'accord je comprends.
Camille : sinon, c'est la droite.
Nous regardons à nouveau la séquence.
SLB : et pour ton impulsion, quand tu fais ton impulsion pour ton saut en longueur, tu te trompes ?
Arrêt.
Camille : euh…quand je fais mon impulsion, ça veut dire quoi ?
SLB : ben, quand tu prends, quand tu es en train de faire les sauts. Est-ce que des fois tu te trompes de jambe, une fois la droite et une fois la gauche ?
Camille : c'est surtout quand on fait « tac, tac », « tac, tac ».
Camille simule avec les doigts sur la table la tâche où l'enseignante leur a demandé de pousser systématiquement sur la jambe d'appel.
SLB : d'accord, juste sur les situations d'échauffement.
Camille : oui, et quand…à un moment, tu vas voir euh…j'suis…hum…euh…j'vais appuyer le premier saut à peu près de la deuxième fois, ben j'ai appuyé sur la gauche.

Séance n°5 : 20/04/2012
10ème questionnement Antoine : 10.4ans
Antoine : hum…quand je me concentre et que je sens. J'ai le pied gauche après trois foulées, je me prépare à sauter en appuyant sur le pied droit.
SLB : d'accord. Toi, c'est toujours le pied droit.
Antoine : à part à un saut tout à l'heure. Je sais pas, je sais pas ce qui s'est passé mais j'ai dû me tromper, hum…en appuyant sur la gauche.
SLB : d'accord.

Séance n°5 : 20/04/2012
11ème questionnement Tristan : 10.ans
SLB : il faut pousser sur la jambe et toi, voilà, pas de souci. Ça fait comment de pousser sur la jambe ?
Silence.
Tristan : ben, (silence). *Ben, quand on pousse sur la bonne jambe, ça fait décoller, ça fait décoller loin du sol et …*

Séance n°6 : 7/05/2012
12ème questionnement Tom : 10.9 ans
SLB : qu'est-ce qu'il y avait à réaliser, là ?
Tom : ben, c'était le geste des bras.
Arrêt.
SLB : ouais, le geste des bras. Puis, uniquement le geste des bras ?
Tom : le saut.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence.

SLB : t'as trouvé ça difficile ?
Tom : non.

Séance n°6 : 7/05/2012
14ème questionnement Nessyana : 10.6 ans
SLB : c'est difficile ?
Nessyana : c'est assez compliqué pour le pousser parce que quand on pousse, il faut bien s'en rendre compte, quand on pousse et comment on va pousser, c'est assez compliqué parce qu'il faut avoir le temps de rien faire quand on a poussé sur la jambe. Et aussi quand on pousse, faut penser à la jambe à laquelle on pousse.
SLB : d'accord.
Nessyana : et euh…il faut penser à pousser et à quelle jambe…avec quelle jambe on doit pousser. Donc, c'est un peu compliqué. Et en même temps pour rebondir, c'est encore plus compliqué.
SLB : pourquoi ?
Nessyana : parce que sur le pousser quand on réagit, il faut penser qu'il faut une…une certaine hauteur. Parce quand on court, on a une certaine hauteur mais après quand on pousse, on a une hauteur…qu'est plus…supérieure, on va dire.
SLB : je comprends. Ça veut dire que…quand tu dis la hauteur, c'est que l'impulsion, c'est plus que simplement, une course ?
Nessyana : oui.
[…]
Nessyana : ben, je réalise que…ben, j'trouve que j'ai assez bien sauté mais je trouve que ma hauteur, on va dire que c'est presque la même. J'ai l'impression que c'est presque la même.
SLB : que la même que quoi ?
Nessyana : ben quand je cours, c'est la même hauteur que quand je cours.

On constate des différences entre les cinq élèves ; (i) soit un contrôle conscient avec une justesse des perceptions pour Camille et Antoine ; (ii) soit un certain automatisme, pour Tom et Tristan, (iii) soit un contrôle conscient de l'activité avec des perceptions proprioceptives en décalage avec la réalité visuelle, dans le cas de Nessyana.

Les commentaires d'Hélène (10.11 ans) mettent en évidence le processus de transformation des consignes prononcées par l'enseignante et la démonstration d'une camarade. Hélène a quelques difficultés à réaliser la tâche. Elle n'effectue pas son impulsion toutes les trois foulées et change de pied d'appel. L'enseignante demande à Miléna (11.1 ans) une démonstration. Cette dernière réalise la traversée sans aucune hésitation avec une régularité et une grande amplitude pour chaque impulsion. Puis les élèves effectuent la tâche. Hélène a visiblement compris la régularité mais c'est l'orientation vers le haut de l'impulsion qui lui pose encore des difficultés. Dans la file indienne, elle recommence à sauter sur place.

Séance n°3 : 12/04/2012
5ème questionnement Hélène : 10.11ans
SLB : tu fais des petits sautillés sur place ?

Hélène : ben, j'ai envie de faire ça parce que on n'a pas le droit d'essayer donc je vais…je…je fais parce, je fais parce qu'on n'a pas le droit de faire.
SLB : d'accord.
Hélène : j'le fais mais j'me dis dans ma tête. Ça m'amène à me dire « faut pas que je fasse ça. »
SLB : je comprends, tu le fais avant comme ça tu te dis « surtout faut pas que je fasse ça. »
Hélène : voilà.
Nous regardons la séquence en silence. 15 secondes.
SLB : tu as trouvé ça difficile à faire ?
Hélène : ben au début, j'croyais qu'il fallait faire qu'une seule fois donc je me suis arrêtée et comme j'ai compris que les autres ils continuaient, ben j'ai continué.
SLB : oui, c'est ça, voilà. Finalement t'as vu les autres continuer, tu t'es dit.
[…]
SLB : quand elle passe Miléna, qu'est-ce que tu fais ?
Hélène : ben, on doit la regarder parce que généralement la maîtresse quand elle demande à un enfant de passer c'est que, c'est bien ce qu'il fait.
SLB : d'accord.
Hélène : c'est pour montrer l'exemple.
SLB : hum, hum.
Hélène : pour montrer ce qu'on doit faire.
SLB : et tu penses que ça peut te servir de voir Miléna …
Hélène : oui, ça me sert des fois à regarder les personnes faire pour…pour pas…(silence) *pour pas…pour pas faire quelque chose de mauvais.*
SLB : oui, c'est ça.
Hélène : si je commence à faire quelque chose qui n'est pas bon et ben, préfère qu'on… quand on me montre des exemples pour voir si c'est bon.
SLB : d'accord.
La séquence redémarre.
SLB : donc, là, tu essayais de faire comme avait fait Miléna ?
Hélène : non, j'arrivais pas à sauter, je, je sautais sur un pied. Fallait pas sauter sur un pied.
Silence.
SLB : comme tout à l'heure, t'es en train d'essayer de…On te voit marcher, là, de faire des petits pas.
Hélène : dans ma tête, j'me dis « faut faire ça et mais pas ça. » donc j'essaie.
SLB : t'es en train d'essayer de répéter pour…
Hélène : pour bien mettre dans ma tête.
SLB : j'comprends.

Les sautillés sur place d'Hélène montrent le processus engagé par l'élève pour coder les informations verbales de l'enseignante puis les informations visuelles par le modelage (Bandura, 2003) de la réalisation de Miléna. Elle exprime la recherche de la rythmicité des appuis et de l'impulsion et sa gestuelle rend compte des représentations enactives qu'elle tente de percevoir avant la réalisation. Pauline (11 ans) réalise l'enchaînement demandé en marge de la colonne. Nous avons constaté plusieurs fois des comportements similaires. Ainsi lors de la première séance, l'enseignante présente la séquence et montre aux élèves le schéma d'un saut en longueur. « Il faudrait que vous fassiez tout ça, tout ça, tout ça, en l'air. » Pauline (11

ans) réalise des sauts sur place imitée par Laëtitia (11.1 ans) et Sarah (10.9 ans) mais ces dernières effectuent un saut. Un élève exprime le temps de suspension par la formule « Il court dans l'air. » Lors de la quatrième séance, l'enseignante demande aux élèves de réaliser une action des bras avec des déplacements pieds joints. « J'aimerais bien des bras qui tournent, qui aident. » L'enseignante simule des rotations de bras. La plupart des élèves réalisent sur place un saut avec des moulinets de bras. Ils effectuent la tâche sur une première traversée. Puis ils doivent reprendre l'enchaînement d'une impulsion tous les trois appuis en plaçant l'action des bras. L'enseignante leur remontre le schéma de la première séance « Je voudrais que vos bras fassent ça. ». Plusieurs élèves s'essaient à la réalisation de la tâche. Mais ils sont rappelés à l'ordre pour se replacer dans les colonnes. Lors des épisodes observés, on constate une diffusion de ces essais auprès des élèves sans que l'on puisse affirmer que l'observation des autres y ait contribué de façon significative.

Il nous semble que ces exemples montrent le processus de transformation des consignes verbales ou imagées en actions motrices. Les commentaires d'Hélène mettent à jour le codage cognitif (Bandura, 2003) effectué par les élèves associé à des représentations enactives (Bruner, 2008) pour traduire les prescriptions de l'enseignante. On note que ces réalisations « pour voir comment ça fait. » sont stoppées alors qu'elle constitue une démarche d'appropriation des consignes et exprime une conduite d'approche (Carver & Scheier, 2001).

Les commentaires révèlent l'hétérogénéité des acquis ; (i) un contrôle conscient des actions motrices, (ii) des automatismes moteurs ou encore (iii) la décomposition des procédures motrices qui entraînent une difficulté « à penser à tout ».

Les élèves tentent de transformer les consignes verbales de l'enseignante et les informations visuelles des modèles proposés en actions motrices comme pour mémoriser les instructions en les incorporant, en cherchant à éprouver les consignes.

Lors des attentes des colonnes, les élèves questionnés ne semblent pas regarder les réalisations de leurs camarades à des fins d'apprentissage.

14.2.2.2. Une situation d'apprentissage

On peut distinguer deux phases d'apprentissage durant la séquence :

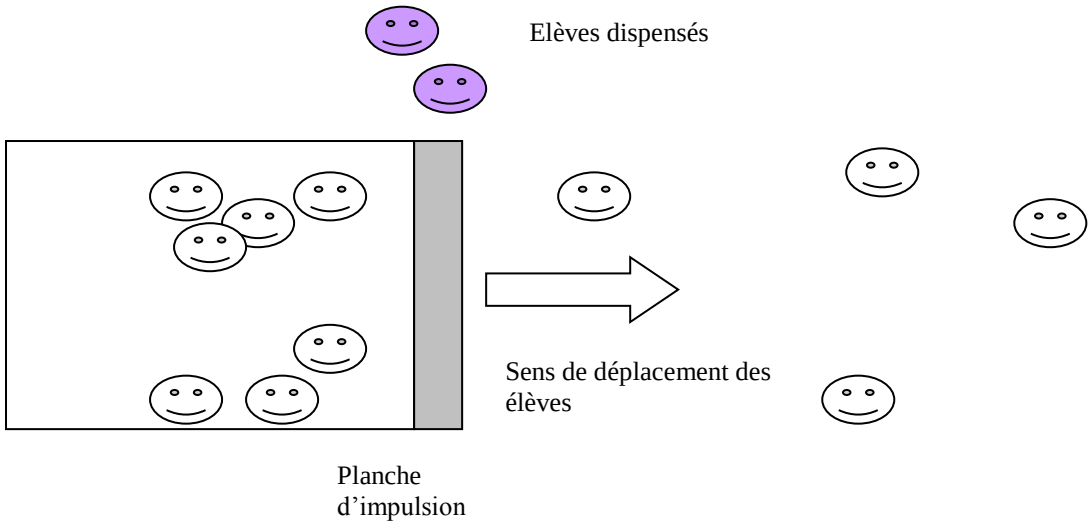
- Jusqu'à la troisième séance, une priorité sur l'étalonnage de la course d'élan et du placement du pied par rapport à la planche.
- De la séance quatre à la séance six, un travail sur l'action des bras pendant le temps de suspension et une attention demandée aux élèves lors de la réception.

Nous avons fait le choix de présenter les moments qui contribuent à l'apprentissage de l'étalonnage de la course d'élan puis une seule des situations d'apprentissage proposées aux élèves. Elle est réalisée dès la première séance et va évoluer durant toute la séquence de saut en longueur. Elle représente une synthèse des différents objectifs d'apprentissage attendus par l'enseignante.

- L'étalonnage de la course d'élan

Lors de la deuxième séance, l'enseignante propose une situation pour permettre aux élèves d'étalonner leur course d'élan. L'enseignante fait partir les élèves de la planche du sautoir et leur demande de trouver l'endroit où ils arrivent après avoir réalisé cinq foulées.

Schéma 60: organisation matérielle, spatiale et sociale
de la situation d'étalonnage de la course d'élan



Les élèves vont effectuer plusieurs fois cette tâche. Ensuite ils vont réaliser des sauts avec la consigne d'ajuster le point de départ de leur course d'élan. Les commentaires de Quentin (10.10 ans) et de Mathilde 10.5 ans) montrent comment les élèves ont réalisé la tâche de l'enseignante. Chacun prend un repère personnel.

Séance n°2 : 5/04/2012
3ème questionnement Quentin : 10.10 ans
SLB : (je cherche la séquence suivante.) *C'est pas la bonne.*
Voilà. Sur cette séquence, y a au départ Louise et puis tu…. Qu'est-ce que vous êtes en train de faire, là, tu te rappelles ?
Quentin : ben, oui, ben, là, faut faire cinq…on court normalement et on pose cinq, cinq euh…quand on pose son…Au bout de la cinquième fois qu'on pose le pied on s'arrête.

SLB : d'accord. C'est difficile ça à réaliser ?
Quentin : ouah, non ! Peut-être que pour certains, y avait quelques petites difficultés, moi, ça allait.
SLB : donc, t'as réussi à peu près à trouver l'endroit où tu…
Quentin : oui.
SLB : on te voit le refaire une fois.
Silence, nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : et comment tu fais pour repérer en arrivant ?
Quentin : eh, ben, parce que je, je…à chaque fois, comme j'arrivais, y avait quelque chose qui, déjà, qui était marqué, alors comme j'ai, comme j'ai une bonne mémoire, j'arrive à retenir…à retenir où que je suis arrivé.
SLB : d'accord. Y a quelque chose…
Quentin : oui, par exemple une ligne, une touffe d'herbe ou un petit bout de goudron.

Séance n°2 : 5/04/2012
4ème questionnement Louise : 10.5 ans
SLB : là, tu te rappelles de la situation, là ?
Louise : oui.
SLB : t'as trouvé cela facile ?
Louise : oui.
SLB : t'as trouvé assez facilement un endroit qui te convenait au niveau de la course d'élan ?
Louise : ben, non parce qu'après j'ai dû changer.
SLB : t'as dû te rapprocher finalement ?
Louise : oui.
SLB : au départ, t'étais un tout petit peu trop loin ?
Louise : oui.
SLB : d'accord.
La 3ème séquence vidéo commence.
SLB : voilà, tu refais.
Silence.
SLB : après le deuxième essai, ça confirme ce que tu avais fait au premier ?
Louise : oui, c'était pareil.
SLB : c'était pareil, d'accord.
Silence.
SLB : mais, c'est après finalement que t'as modifié.
Louise : ben, oui.
SLB : et comment t'as fait pour trouver le même repère ?
Louise : ben, y avait une espèce de caillou blanc ou une craie et je l'ai mis.
SLB : d'accord, tu l'as mis, ça te donne un petit repère, quoi.

Les commentaires d'Hélène (10.11 ans) et de Gabriel (11 ans) montrent comment cette préoccupation devient centrale pour les élèves. L'environnement imposé (Carré, 2004) par l'enseignante y contribue. A partir de cette situation de prise de marque, les « mordus » sont systématiquement signalés aux élèves soit par des camarades dispensés, soit par des élèves observateurs de leur binôme. Les critères d'observation sont le pied d'appel (gauche ou droite), le « mordu » et la réception deux pieds. Nous l'analyserons dans la partie consacrée aux rôles sociaux, comment cela va faire émerger le problème du piétinement. Ces restitutions

d'éléments de la connaissance de l'exécution vont faciliter la régulation de la longueur de la course d'élan.

Séance n°3 : 12/04/2012
5ème questionnement Hélène : 10.11 ans
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes ?
Hélène : je regarde un peu mes marques. C'est parce que quand j'atterris, je regarde euh…j'ai déjà regardé, je regarde à peu près où j'suis arrivée.
SLB : d'accord. Et puis dans le retour, là, tu, qu'est-ce que tu fais?
Hélène : après je, je remets, j'remets devant ma marque.
SLB : d'accord.
Hélène : pour que quand on reparte, ben, on commence.
Silence.
SLB : et quand les autres y passent, là ?
Hélène : ben, des fois je les regarde pour voir s'ils mordent ou pas pour leur dire.
SLB : d'accord. Comme quand, finalement, on est observateur.
Hélène : voilà, parce que même si y a déjà des observateurs, ben, je regarde un peu les autres pour leur dire si ils mordent ou pas.

Séance n°3 : 12/04/2012
6ème questionnement Gabriel : 11ans
SLB : et ça sert à quelque chose de regarder les autres faire, qu'est-ce que tu regardes quand ils… ?
Gabriel : je regarde si ils mordent ou pas, savoir…
SLB : d'accord, un peu comme finalement quand t'es observateur, quoi ? Non ?
Gabriel : oui. Tu t'entraînes pour être observateur, en fait.
SLB : oui, c'est ça, voilà, à ce moment-là, t'es en train de t'entraîner.

Les commentaires des élèves montrent que la dévolution (Brousseau, 1988) de l'enseignante concernant les marques et l'étalonnage de la course d'élan a parfaitement atteint son objectif. Ils sont totalement autonomes. Les analyses de Tristan (10 ans) montrent qu'il a réalisé un bilan de ses sauts de la séance précédente et qu'il choisit d'ajuster en conséquence. Camille (10.9 ans) nous explique le repère qui lui permet de savoir si sa marque est la bonne.

Il nous semble qu'un élément indépendant de la tâche en elle-même, a toutefois contribué de façon importante à cette appropriation. Les élèves ont utilisé de la craie pour identifier leur marque. A partir de la troisième séance, l'enseignante oblige les élèves à vérifier leur marque au début de chaque séance lorsque la classe arrive sur le sautoir. Des craies sont à disposition. On observe des élèves qui font de réels dessins pour matérialiser leur marque. Cet aspect ludique permet de la personnaliser et semble faciliter l'implication des élèves. Leurs commentaires montrent aussi qu'ils se sont construit des repères les uns en fonction des autres. Tom (10.9 ans) sait que Tristan (10 ans) a une course d'élan très longue, Mathilde (11.2 ans) que son point de départ est celui de Justine (10.10 ans). Nous analyserons

ultérieurement le fonctionnement des colonnes au regard de ces marques individuelles.

Séance n°5 : 20/04/2012
9ème questionnement Camille : 10.9ans
SLB : ensuite. Donc, c'est au tout début, finalement, tu te rappelles, elle (l'enseignante) *vous a demandé de reprendre vos marques un peu. Tu te rappelles de ça ?*
Camille : euh…oui.
SLB : et toi, t'avais repéré tes marques avant ?
Camille : euh…oui, comme mon œil de lynx m'a dit que c'est là. Et ben, je me rappelle à peu près et comme j'ai laissé euh…euh…des marques. J'avais bien appuyé alors c'est resté.
Camille simule l'action de tracer des traits sur la table en appuyant fortement.
SLB : c'est-à-dire appuyer, t'avais marqué avec un…
Camille : avec une craie.
SLB : avec une craie, d'accord. Et c'est resté ?
Camille : oui, c'est resté mais faut bien regarder.
SLB : d'accord. Et finalement, quand tu as sauté, ça a été. Les différents sauts que vous avez faits, tu as réussi à retrouver tes marques, ça te convenait ou…
Camille : ça me convenait j'ai mordu zéro fois et j'étais toujours sur la planche.
SLB : d'accord. Donc, c'était parfait.
Camille : ouais.

Séance n°5 : 20/04/2012
11ème questionnement Tristan : 10.ans
SLB : voilà. Toi, tu te mets très loin finalement. Tes marques, elles étaient aussi loin que ça la séance précédente ?
Arrêt.
Tristan : non, mais en fait je me suis rendu compte que c'était mieux plus d'élan, avec plus d'élan. Donc je sautais plus loin.
SLB : d'accord. T'as essayé. Ça veut dire que la séance précédente, t'as essayé plus loin, moins loin et… ?
Tristan : ah, ben, à la séance précédente, j'ai deux traces mais pas aussi loin. J'ai une trace euh…près et une trace plus loin. J'ai essayé les deux et j'étais pas très à l'aise sur les deux. Ben, là, cette séance, ben j'ai pris une marque très loin. Je me suis rendu compte que je sautais loin.
SLB : d'accord. Donc finalement, tu, et là, t'as pris une nouvelle marque.
Tristan : hum.
SLB : je comprends.

Séance n°6 : 7/05/2012
12ème questionnement Tom : 10.9 ans
SLB : alors, situation d'après. (Je cherche la séquence.) *Alors je vais la remettre au début. Voilà. Alors tu sais, c'est au début où vous êtes en train d'essayer de vous ajuster. Là, tu as retrouvé tes marques ?*
Tom : oui, j'avais un petit peu reculé parce que j'préfère reculer parce que ça me donne plus d'élan. Et bien, après, j'ai bien repassé de la dernière fois comme ça, ça s'effacera peut-être pas.
SLB : d'accord. Ça a été facile de retrouver tes marques ?
Tom : ben, oui, j'ai…j'ai vu le « T ».
SLB : ah ! Que tu avais marqué avant les vacances, c'est ça ?

Tom acquiesce de la tête.
SLB : d'accord, d'accord.
Tom : je savais que c'était pas Tristan parce que Tristan , il est complètement au fond.
SLB : donc tu savais que si c'était pas le « T » de Tristan, c'était celui de Tom.
Tom : hum.

Séance n°6 : 7/05/2012
15ème questionnement Mathilde : 11.2ans
SLB : alors première…première situation. C'est la situation où la maîtresse vous a demandé de retrouver vos marques. Sauf que toi…
Mathilde : je l'avais déjà. Je m'en souvenais parce que, nous avec Justine, on a le même endroit et c'est déjà tracé.
SLB : d'accord.
Mathilde : y a une rainure.
SLB : y avait une rainure. Donc, c'était facile et ça n'avait pas été effacé par les vacances.

- La situation d'apprentissage évolutive

Concernant le script ou le format de la situation, l'enseignante commence toujours par des sauts, trois ou quatre selon les séances, puis elle met en place des binômes avec un sauteur et un observateur qui alternent. Cet aspect de la situation sera évoqué dans la partie consacrée aux rôles sociaux (Dersoir, 1996).

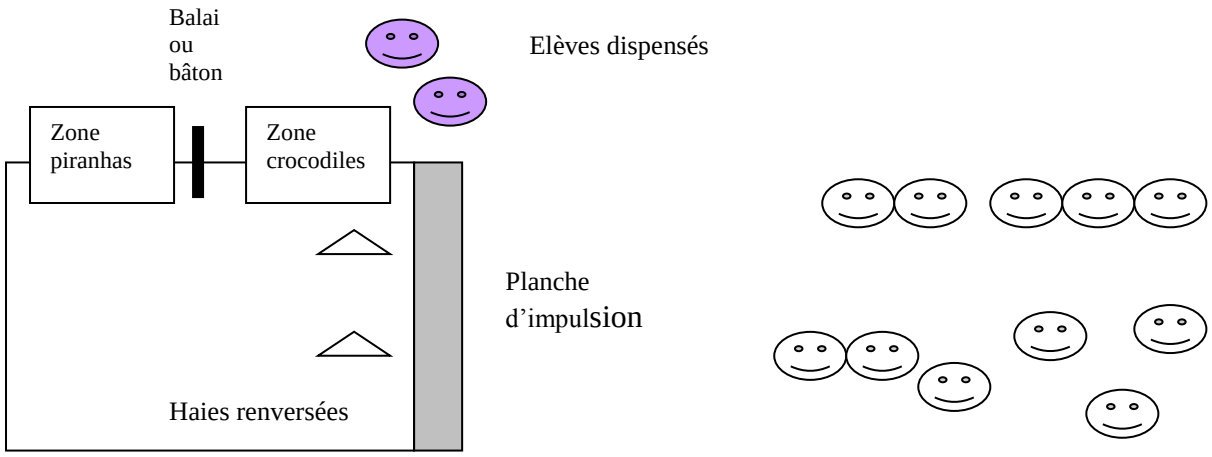
C'est la seule situation qui dispose d'un aménagement matériel qui opère comme une contrainte pour obliger les élèves à avoir une impulsion ayant une composante plus marquée verticalement. Le donné de l'enseignante suppose un apprentissage de cette élévation par auto-adaptation des élèves (Ripoll, 1985 ; Hébrard, 1986) grâce à « l'aménagement des conditions environnementales » (Famose, 1991a, p. 50).

Dans la première phase de la séquence, la situation est placée en fin de séance parce que la grande partie du temps est consacrée à l'étalonnage de la course d'élan et au pied d'appel. Elle semble constituer une sorte de réinvestissement des acquis avec la contrainte de la haie renversée qui doit avoir un effet d'affordance (Gibson, 1986 ; Durand, 2002) sur l'orientation de l'impulsion. Nous avions envisagé que ce type d'artefact ait un effet plus important sur les aspects moteurs que cognitifs. Les commentaires des élèves nous amènent à nuancer notre propos initial. Il semble qu'en ce début d'apprentissage, la présence donne lieu à des analyses cognitives sur lesquelles se focalisent les élèves.

Dans la seconde partie de la séquence, la situation est installée pour toute la séance. Les thèmes d'apprentissage comme celui des actions de bras mais aussi les prises de performance sont réalisés en conservant le dispositif matériel.

Dans un premier temps, les élèves vont réaliser leur saut sans aucun balisage. Ce n'est qu'en fin de séance que celui-ci est mis en place.

Schéma 61: organisation matérielle, spatiale et sociale pour les séances 1 et 3



Dans un premier temps, nous allons nous centrer sur cet artefact que représente la haie. Sarah (10.9 ans) observe Adèle (10.4 ans) et constate que la haie la gêne. Elle n'arrive pas à l'exprimer mais c'est intuitif - hésitations perçues dans le saut d'Adèle. Sarah nous l'affirme par comparaison avec Tanguy (10.3 ans) pour qui la haie ne pose pas de problème. La justification montre une catégorisation (Bruner, 1958) désignant son camarade comme « sportif » et ayant une stature imposante par rapport à Adèle. Mais elle a forgé son avis sur l'observation comparée des sauts des deux élèves qui semblent révéler une certaine appréhension pour Adèle.

Séance n°1 : 2/04/2012
1er questionnement Sarah : 10.9 ans
SLB : d'accord, très bien. Et bien écoute je t'ai montré toutes les séquences. Euh, juste une question, est-ce que ça sert à quelque chose, tu m'en as parlé au début de l'entretien, de regarder les autres qui sont en train de faire ?
Sarah : ben, oui parce que tu vois les points communs, aussi et les différences de certaines personnes. Si j'vois, par exemple, euh…, ben, euh, Achille, non pas Achille, Adèle.
SLB : hum.
Sarah : elle…quand y a les haies, ben, ça l'a dérangé peut-être plus qu'autre chose.
SLB : ah, oui !
Sarah : ben, parce que…
SLB : comment tu sais ça, toi ?
Sarah : ben, parce que des fois, je regardais et je voyais que…ben, j'sais pas. Elle (Adèle), *elle mordait déjà. Ça la déconcentrait, elle sautait, elle se réceptionnait à deux pieds après son saut. Il fallait qu'elle ressaute. Je trouvais que ça la dérangeait un peu.*
SLB : d'accord.
Sarah : et Tanguy, ça le dérangeait pas. Ça lui causait pas de problème, non plus.
SLB : hum, d'accord.
Sarah : du coup, ben il sautait directement.

SLB : t'es capable. Tu es capable de comprendre, finalement, pourquoi Tanguy, ça n'a pas l'air de le déranger et pour Adèle, ça a l'air de la déranger ?
Sarah : parce que Tanguy est beaucoup plus sportif.
SLB : ouais.
Sarah : parce qu'il fait du basket, donc c'est…parfois il s'entraîne à faire des sauts en longueur comme ça. Et, ben, surtout le gabarit parce qu'Adèle, elle est modèle réduit et Tanguy, il est plus grand quand même.
Rires.

Les commentaires d'Hélène (10.9 ans) et de Gabriel (10.11 ans) montrent comment ils interprètent l'aménagement matériel de la haie qui est présenté par l'enseignante « …pour vous incitez à SAUTEEEEER… ». Les deux élèves sont persuadés que cette incitation à une impulsion vers le haut à un effet de diminution de la longueur de leur saut. C'est éminemment subjectif. Le seul repère dont ils disposent est un balai placé dans le sautoir qui distingue deux zones, (i) la zone des crocodiles « en deçà » (expression de l'enseignante), (ii) la zone des piranhas « au-delà » du balai. Sans outil de mesure plus précis, on peut s'étonner de l'affirmation de Gabriel qui dit aller moins loin d'un ou deux centimètres. Est-ce la comparaison avec la pratique officielle des « championnats mondials » ? Il semble difficile de l'affirmer. Sarah (10.9 ans) et Maxime (10.11 ans) disent que cela ne change rien pour eux. On constate des interprétations différentes en fonction des élèves et il semble donc important d'affirmer que l'artefact « haie renversée » a évidemment un effet à dominante perceptivo-motrice (l'affordance au sens de Gibson, 1986) mais que des aspects cognitifs et/ou affectifs peuvent être présents.

Séance n°1 : 2/04/2012
1er questionnement Sarah : 10.9 ans
SLB : et les haies renversées, ça a changé quelque chose?
Sarah : les haies renversées ?
SLB : tu sais, les petites haies qui étaient…
Sarah : ah, non, non, pas du tout !
SLB : pas du tout. Ça changeait rien.

Séance n°3 : 12/04/2012
5ème questionnement Hélène : 10.11ans
SLB : toujours pareil avec cette situation avec les haies au niveau de l'observation ?
Hélène : oui, c'est ce que, là, au niveau de l'observation, on regarde si avec les haies, ça lui pose problèmes parce que, par exemple, moi, quand je saute avec les haies, moi, j'pense plutôt qu'il faut atterrir comme y a les haies, moi, ça me pose un problème donc j'atterris moins loin.
SLB : c'est quoi le problème que ça te pose ?
Hélène : ben, comme je dois sauter plus haut. Donc euh…comme je saute plus haut, j'arrive à atterrir moins loin.

SLB : d'accord, d'accord.

Séance n°3 : 12/04/2012
6ème questionnement Gabriel : 11ans
SLB : ensuite (je cherche la séquence suivante.) *Sur cette situation-là, il va y avoir les haies. Qu'est-ce que ça a changé pour toi ?*
Gabriel : ben, ça veut dire, en fait, qu'avant quand je sautais, je faisais ça pour aller plus loin, pas très haut, quoi. Parce que là, je saute plus haut et je saute moins loin, quoi.
(Gabriel montre avec ses doigts sur la table les trajectoires de son corps avant et après l'aménagement.)
SLB : ah ! Tu sautes…
Gabriel : plus haut et moins loin.
SLB : d'accord. T'en es sûr ?
Gabriel : oui.
SLB : pourquoi, t'avais pris des repères dans la sable pour savoir jusqu'où tu allais ?
Gabriel : oui.
SLB : et tu penses que tu vas moins loin, là.
Gabriel : oui, de deux ou trois centimètres. Parce que pour la haie, t'es obligé de partir avant si tu veux réussir à passer par-dessus.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : donc, tu trouves que c'est pas terrible, la haie.
Gabriel : oui, voilà. D'ailleurs aux championnats mondials (erreur conservée dans la retranscription), *y a pas de haie.*
SLB : c'est vrai, y a pas de haie.
Gabriel : pas trop.
SLB : tout à fait, tout à fait.

Concernant la matérialisation de la marque par le balai ou le bâton, il constitue une forme de mesure du résultat de la performance. Si Maxime (10.11 ans) dit que cela ne change rien pour lui, ses trois autres camarades expriment une perception différente de cette marque. Les effets de cet artefact « cognitif » (Norman, 1991) semblent agir sur la motivation des élèves en leur communiquant le résultat de leur performance pourtant de façon approximative. Sarah (10.9 ans) affirme que cela ne change rien parce qu'elle saute dans la zone des piranhas, la plus éloignée. Hélène (10.11 ans) et Gabriel (11 ans) expriment les effets sur leur motivation pour sauter loin. D'ailleurs, les séquences vidéo montrent que les élèves, juste après leur saut, prennent connaissance de leur position dans la fosse en regardant immédiatement la marque. Ce comportement des élèves ne se constate pas lorsqu'il n'existe pas de dispositif de marque. Le regard des sauteurs est orienté vers le sable ou vers l'horizon.

Séance n°1 : 2/04/2012
1er questionnement Sarah : 10.9 ans
SLB : ah, non ! C'était le dernier avec la barre. Ça change quelque chose avec, euh, la situation où Mathilde tenait une barre (le balai)?

Sarah : hum…non.
SLB : avec une zone devant le plus loin possible et puis un petit peu moins loin.
Sarah : non.
SLB : non.
Sarah : non parce que j'allais toujours au-dessus de la limite et …du coup, ben…
SLB : d'accord. Pour toi, ça n'a rien changé.

Séance n°3 : 12/04/2012
5ème questionnement Hélène : 10.11ans
SLB : ouais. Dernière question, sur la situation où tu as fait avec le balai. Qu'est-ce que ça a changé pour toi, de la faire avec et sans balai ?
Hélène : ben, déjà une fois, on avait déjà essayé sauf que c'était pas un balai, c'était une barre.
SLB : oui mais le fait de marquer, d'avoir une marque et on dit faut aller au-delà ou aller en-dessous. Qu'est-ce que ça change ?
Hélène : ben, pour moi, ça change…hum…que dans ma tête, je dois me dire « faut que tu essaies d'atterrir plus loin et si t'atterris moins loin, c'est pas grave mais faut t'essaies quand même d'atterrir plus loin. »

Séance n°3 : 12/04/2012
6ème questionnement Gabriel : 11ans
SLB : qu'est-ce que ça a changé la situation avec le balai et sans le balai, c'est-à-dire la marque pour aller au-delà de la marque ou pas au-delà de la marque ?
Gabriel : ça te motive parce que j'ai pas envie de me faire manger par les crocodiles.
SLB : d'accord. C'est pour ça que tu vérifies très vite, dès que tu arrives, je vais te la montrer…juste après ton saut. (Je remets la séquence en arrière.)
SLB : Hop, voilà, tu vois.
Gabriel : oui.
Je repasse la séquence.
SLB : tu jettes un œil. T'arrives là, et puis tu jettes un œil, hop ! C'est bon, ça marche.
Gabriel rit.
SLB : « je l'ai échappé belle. »
Gabriel : après comment y en avaient qui mordaient.
SLB : ouais.

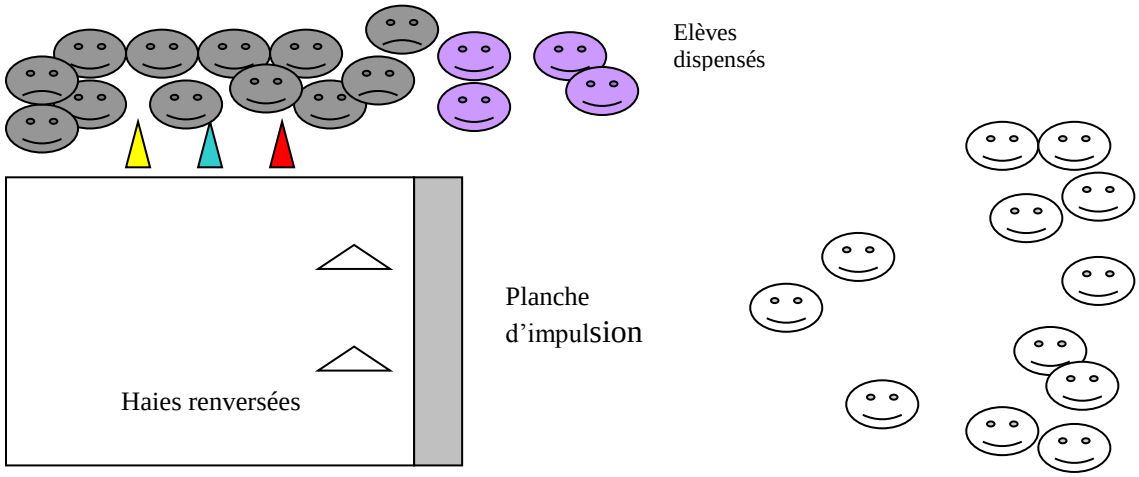
L'aménagement matériel avec le balai ou un tasseau déterminant deux zones constitue un dispositif évaluatif de la performance. Pourtant il n'est pas précis mais il définit un « eux » et un « nous » d'appartenance (Bar-Tal, 1999) au groupe des « au-delà » ou au groupe des « en deçà » pour reprendre la formulation de l'enseignante.

A partir de la quatrième séance, l'enseignante fait évoluer le dispositif. Concernant l'aménagement de la haie qui « affordе » (Gibson, 1986 ; Durand, 2002), rien n'est modifié. En revanche, l'artefact cognitif de marquage initial est remplacé par trois plots de couleurs situés à respectivement, deux mètres pour le rouge, deux mètres cinquante pour le bleu et trois mètres pour le jaune. Le dispositif est complété à la séance cinq par un décamètre déroulé le long de la fosse de réception. Pour la tâche, l'enseignante rappelle les acquis comme autant de

points de vigilance pour les élèves :

- « Vous devez savoir d'où vous partez. »
- « Hier, je pense qu'on était tous bien sur la planche »
- « Ensuite nous avons travaillé le fait de ne pas piétiner. Ça ne piétine pas. »
- « Ce que je vais vous demander aujourd'hui, j'ai installé des repères : le plot rouge, si vous êtes avant le plot rouge vous êtes à moins de deux mètres, le bleu est à deux mètres cinquante et le jaune est à trois mètres. »
- « Si je veux décoller et si je veux faire comme le sauteur (Référence au schéma montré durant la séquence pour illustrer des explications de l'enseignante.), il ne faut pas qu'en arrivant sur la planche, je m'écrase. Y en a qui deviennent des petits pépés…je veux que vous soyez des grandes girafes. »
- « Je voudrais qu'ensuite vous pensiez à l'histoire des bras. » l'enseignante va utiliser le schéma. « Là, il prépare ses bras, ils les lèvent les deux en même temps pour aller chercher l'air. » Elle mime les actions décrites.

Schéma 62 : organisation matérielle, spatiale et sociale à partir de la quatrième séance



Comme nous l'avons déjà constaté lors des situations d'échauffement, les élèves réalisent des simulations gestuelles pendant que l'enseignante explique. Cette fois, ce sont les actions de bras, nouvelle consigne, sur lesquelles se focalisent les sauteurs. Certains réalisent des moulinets de bras, d'autres complètent en effectuant un saut réduit en amplitude. Il semble que les élèves tentent d'incorporer les consignes verbales et visuelles en représentations enactives (Bruner, 2008) ou perceptions proprioceptives (Parlebas, 1999).

Nous allons plus particulièrement nous intéresser à la façon dont les élèves interprètent

les instructions de l'enseignante dont nous avons établi la liste ci-dessus. Nous supposons que le saut en longueur des élèves est préprogrammé (Parlebas, 1999). Nous cherchons à mettre en évidence le « compartiment cognitif » (Chatillon, 1985, p. 320) pour comprendre la façon dont ils procèdent pour prendre en compte toutes les consignes. Enfin, il s'agit de mettre à jour l'usage qu'ils font des connaissances du résultat et de l'exécution de l'action motrice (Famose, 1991a).

Les commentaires des élèves montrent la diversité de la programmation consciente et de contrôles qui en découlent lors de la réalisation des sauts. Inès (10.4 ans) essaie de « penser à tout » mais elle constate la difficulté de cette prise de conscience (Piaget, 1974a) permanente lors de l'exécution. Sa course d'élan n'étant pas encore étalonnée, elle tente d'être attentive à la fois à la planche et simultanément à l'action des bras. Elle semble être obligée de choisir, et place la course d'élan comme une moindre priorité. C'est pour cette raison que lorsque l'observateur lui fait la remarque pour le « mordu », elle fait preuve d'un certain agacement. C'est cette difficulté qui est évoquée par Inès. Toutefois, son analyse métacognitive (Allal, 2007) révèle un engagement dans l'activité d'apprentissage, conduite d'approche (Carver & Scheier, 2001) et une réflexivité qui tente d'identifier les problèmes rencontrés.

A l'opposé, Matthias (11.1 ans) et Nessyana (10.6 ans) semblent sauter sans contrôle conscient de l'exécution de leur action motrice. Les traces perceptives (Ripoll, 1985) ne sont pas verbalisées. La programmation du saut semble floue pour les deux élèves. Nessyana (10.6 ans), à la différence de Mathias, semble toutefois avoir identifiée son problème pratique et émotionnel (Schütz, 2010, p. 114), « la peur de mordre ».

Séance n°4 : 13/04/2012
7ème questionnement Inès : 10.4ans
Durée : 11mn09
SLB : pas de problème sur le saut que tu fais ?
Inès : non. Ben, oui, ça va.
SLB : ça va.
Inès : quand même, c'est dur d'y penser.
SLB : ah, oui !
Inès : de penser à ne pas mordre. Alors un coup si je…on me dit « mords pas. » je saute trop loin, « avance-toi. » je mords. Et dans les airs, je…comme des fois quand je cours, mes bras ils arrivent comme ça, moi, je fais comme ça et ensuite je refais comme ça alors qu'en fait alors que de là, il faut faire comme ça.
Inès montre en expliquant verbalement. Elle monte les bras devant elle au niveau du visage et les ramène devant. Dans ce qu'il faudrait faire, elle réalise une rotation complète des bras.
SLB : et tu trouves que c'est compliqué, là ?
Inès : ben, oui, mais…

SLB : t'arrive pas à penser à tout, c'est ça.
Inès : non, j'arrive pas.
Silence.
Inès : je fais le mieux possible mais ça va pas.
Silence.
[…]
SLB : qu'est-ce que se passe ?
Inès : là, il s'est passé que, elle me dit « t'as mordu. » Oui j'ai mordu mais aujourd'hui on travaille pour les…sur les bras. D'accord, je viens de mordre, je le sais mais qu'un autre jour, on travaillera sur le mordu.
SLB : ouais.
Inès : on a déjà travaillé.

Séance n°6 : 7/05/2012
13ème questionnement Matthias : 11.1 ans
SLB : et, là, t'es satisfait de ton saut ?
Matthias : hummmmm, mouais.
SLB : mouais. (Sourire). *C'est un petit oui, ça.*
Matthias : oui.
SLB : pourquoi, tu avais l'impression qu'il y avait des choses qui n'allaient pas ?
Matthias : bennnnn, oui, y avait des choses qui n'allaient pas.
SLB : par exemple.
Matthias : euh… euh…je sais plus.
SLB : tu sais plus ?
Matthias : non.
SLB : est-ce que tu avais mordu ?
Matthias : eueueueueueuh, j'crois pas là ?
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : mais t'es tombé tout de même sur les fesses…
Matthias : oui.
SLB : …à la réception. Donc ça, c'était un petit peu embêtant en termes de réalisation.
Matthias : ouais.

Séance n°6 : 7/05/2012
14ème questionnement Nessyana : 10.6 ans
SLB : et, là, ton saut ? Tu l'as trouvé comment ce saut ?
Nessyana : ben, j'ai trouvé que…ben, il était pas très très loin.
SLB : ouais.
Nessyana : que parce que au début, j'trouve que j'étais entre…ben le orange et le rouge avec ce qu'on a fait et j'trouve qu'au niveau de la force, j'avais trop peur de mordre.

Antoine (10.4 ans) est conscient de sa difficulté à réaliser l'action motrice des bras demandée par l'enseignante. Il ne remet pas en cause le constat que lui livre Tanguy (10.3 ans) son observateur. Il identifie l'action des bras comme une gêne qui perturbe son saut : automatismes construits antérieurement, difficulté de coordonner des mouvements différents des membres supérieurs et inférieurs. Mais la conviction d'Antoine le place dans une conduite

d'évitement puisque son avis semble définitif « ben, ça me gêne quand je les fais. »

Les commentaires de Victor (10.3 ans) révèlent le processus effectué par l'élève pour préprogrammer son saut. Il a transformé les consignes verbales et visuelles de l'enseignante des actions de bras en utilisant une autre action motrice à sa disposition, les nages de crawl et surtout le papillon. Son « gros truc papillon » lui permet d'enclencher l'automatisme dans une synchronisation du saut. Il mobilise des représentations enactives (Bruner, 2008) de nages pour l'adapter au saut en longueur. La finesse des sensations montre des perceptions proprioceptives de la position de son corps à la réception. Enfin, il est à même d'expliquer le processus de construction de la programmation de son saut en prenant en compte les instructions de l'enseignante. Cette programmation est une représentation composite (Sallaberry, 2005), imbrication de représentations iconiques et symboliques (verbales) associées à des perceptions proprioceptives qui font l'objet d'une surveillance de la conscience. Dans un registre moins précis, Tom (10.9 ans) nous explique comment il a conscience du « mordu ». C'est la différence de dureté entre le goudron et la planche qu'il a transformé en informations proprioceptives (Parlebas, 1999) qui lui permet d'avoir conscience du bon placement de son pied d'appel au moment de l'impulsion.

Quant à Tristan (10 ans) qui fait partie des deux élèves qui sautent le plus loin, il semble à même de focaliser son attention sur certains points précis, les autres instructions du saut semblent automatisées. « Le tendre les jambes » au moment de la réception n'est pas une consigne proposée par l'enseignante. Tristan complète la programmation du saut avec une « auto-consigne » qu'il a créée pour améliorer sa performance. Cela implique une auto-évaluation de la connaissance de l'exécution (Chatillon, 1985 ; Famose, 1991a) par une prise de conscience (Piaget, 1974a) de ses sauts antérieurs. Les commentaires de Tristan montrent qu'il utilise aussi l'apport des observateurs, dans ce cas précis pour la connaissance du résultat en sollicitant Miléna (11.1 ans) placée dans l'alignement de sa réception sur le côté de la fosse.

Séance n°4 : 13/04/2012
8ème questionnement Victor : 10.3ans
Durée : 10mn05
SLB : la six. Donc, là, cette fois-ci, il faut, tu sais, la maîtresse vous a demandé de bouger les bras. Là, comment tu t'es débrouillé, toi, pour arriver à …
Victor : à bien pousser, et ben, alors ce saut-là je trouve que je m'étais bien réussi. Parce que j'étais bien arrivé en avant et après j'avais bien poussé sur les pieds pour me stabiliser. En fait, euh…j'pars pas comme ça, j'pars les mains déjà préparées, comme ça après je fais ça, et dès que j'arrive au dernier mètre, j'mets une main comme ça, derrière plutôt et après je fais « TAC » et « TAC ».

Victor met les deux bras derrière et effectue un mouvement circulaire des bras l'un après l'autre puis ramène les deux bras devant comme le retour des bras dans la nage papillon.
SLB : d'accord.
Victor : comme si d'un coup, comme si je faisais euh…du crawl. Moi, je trouve que ça, ça ressemble à du crawl et comme c'est d'un coup, j'ai stoppé et j'faisais un gros truc papillon.
SLB : d'accord, je comprends. OK. Comme tu cours finalement, voilà…
Victor : je cours…
SLB : un peu comme le crawl et d'un seul coup…
Victor : d'un seul coup, je m'arrête et d'un coup je rabats le papillon.
SLB : …le papillon, je comprends.

Séance n°5 : 20/04/2012
10ème questionnement Antoine : 10.4ans
SLB : est-ce que tu as modifié tes marques, pendant les sauts au fur et à mesure ? Tu pars toujours du même endroit ?
Antoine : la première fois, j'étais à la…, à celle-là.
SLB : ouais.
Antoine : j'ai modifié trois fois.
SLB : d'accord. Tu discutes avec Tanguy. Qu'est-ce qu'il te dit ?
Arrêt.
Antoine : il me dit que j'fais, j'fais pas les bras.
SLB : ah ! Tu fais pas les bras.
Antoine : ben, ça me gêne quand je les fais.
SLB : ah, ouais, d'accord !
Antoine : donc, euh…du coup, j'vais moins loin quand je les fais.
SLB : et le reste, il trouvait que c'était…ça allait ou…
Antoine : euh…la planche, j'ai bien…j'ai ça encore. (Antoine me montre avec ses mains la taille d'un pied pour signifier qu'il pouvait avancer son pied d'appel.)
SLB : t'avais encore un petit peu de marge.
Antoine : oui.
Nous regardons la séquence.
SLB : ah, là, on te voit. Tu réessaies avec les bras, et tu refais.
Antoine : oui.
SLB : d'accord. Parce que tu trouves cela, pas facile.
Antoine : ça m'embête quand je le fais. Euh…je suis un peu déconcentré.

Séance n°5 : 20/04/2012
11ème questionnement Tristan : 10.ans
SLB : et, là, qu'est-ce que se passe sur ce saut-là ?
Tristan : ben, je suis déséquilibré à mon avis. Parce qu'en fait j'ai « tordre » (difficulté de transcription) *les jambes.*
SLB : comment ça, t'as tourné les jambes ?
Tristan : ben, j'ai…ben, non, souvent, je tends les jambes en avant.
SLB : ah, oui !
Tristan : j'essaie de tendre les jambes.
SLB : j'avais compris…tordre les jambes, tendre les jambes.
Tristan : ouais.
SLB : et, là, t'es revenu en arrière.
Tristan : hum.
Nous regardons la séquence.

SLB : et quand tu as sauté, c'était Miléna qui t'observait ?
Tristan : non, c'était Alban.
SLB : pourtant, qu'est-ce qu'elle te dit, là, Miléna ?
Tristan : je sais plus très bien. Je lui ai demandé la…la, la longueur.

Séance n°6 : 7/05/2012
12ème questionnement Tom : 10.9 ans
SLB : là c'est à nouveau la même situation ? C'est un nouvel essai que tu réalises.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : et ce saut-là ?
Tom : il est meilleur. J'ai fait, enfin Maël dit que j'ai fait deux, cinquante cinq mais j'ai fait deux soixante.
SLB : d'accord.
Tom : ben, j'étais content, un peu.
SLB : et t'avais pas mordu ?
Tom : non, j'ai pas fait de mordu sur tout ce qu'on a fait aujourd'hui.
SLB : t'arrive à t'en rendre compte quand tu mords ou pas ?
Tom : euh, oui.
SLB : ah, bon ! Comment tu fais ?
Tom : parce que, en fait, on court et en fait, on le sent sur la pointe des pieds et là on s'enfonce un peu.
SLB : donc, on sent sous le pied quand on mord ?
Tom : on le sent un petit peu au bout du pied.
SLB : d'accord et quand tu sautes, qu'est-ce que tu regardes ?
Tom : euh…je regarde un petit peu les distances que je veux arrive.

Les interprétations des élèves pour programmer et réaliser leurs sauts sont variées et diverses. Elles peuvent être expliquées pour partie par les acquis des sauteurs mais pas uniquement. Certains d'entre eux ont entamé, sans doute depuis le début de la séquence, un travail de prise de conscience (Piaget, 1974a). «Est conscient ce qui se transmet à titre d'excitant à d'autres systèmes et y suscite un écho. La conscience est toujours un écho, un appareil de réponse. » (Vygotski, 2003, p. 79). Mais dans le cas du saut en longueur, il ne suffit pas de prendre conscience des différents éléments de l'action motrice, il faut pouvoir en automatiser une partie par un processus de programmation sous la forme d'un codage cognitif et/ou iconique pour réduire la charge attentionnelle (Chatillon, 1985). C'est sans doute ce processus qui manque à Inès.

Le dispositif de mesure avec les plots de couleurs puis le décamètre déroulé va entraîner une focalisation des élèves sur le résultat de leur performance. La mise en place des rôles sociaux d'observateurs va contribuer à renforcer le caractère public (Monteil, 1993) des performances. Les élèves sur le côté vont renseigner les sauteurs à la fois sur les critères demandés par l'enseignante plutôt ciblés sur la connaissance de l'exécution et à la fois sur la longueur du saut. Nous verrons dans la partie suivante que la configuration du groupe des

observateurs autour de la fosse de réception va faciliter la connaissance des performances.

14.2.2.3. Les situations de prise de performance

A partir de la deuxième séance des situations compétitives vont clore les séances. L'enseignante présente la situation comme devant avoir un effet sur leur motivation. Elle rappelle les critères qui vont déterminer un saut valide : la réception deux pieds, l'absence de « mordu ». Elle fait deux groupes celui des garçons et celui des filles. Au niveau de l'organisation, Henri (10.10 ans) et Mathilde (11.2 ans), deux élèves dispensés, vérifient les « mordus » tandis que l'enseignante contrôle la réception pieds joints et la longueur franchie pour déterminer le vainqueur. Lors de cette séance, les élèves réalisent deux tentatives. Il n'y a pas de mesure mais un classement de ceux qui sautent le plus loin. Au deuxième essai, on perçoit une excitation des élèves. Le script (Nelson, 1981) de la compétition est en train de s'écrire. Sarah (10.9 ans) et Justine (10.10 ans) sautent très loin et les autres élèves marquent leur admiration. Louise (10.5 ans) nous explique son enthousiasme : « Parce que c'était rigolo, elle (Sarah) est allée super loin. ». Après les sauts des filles, les garçons effectuent les leurs. Les filles se massent autour de la fosse. L'enseignante avive la confrontation filles-garçons en rappelant que l'année passée, c'était les filles de la classe qui sautaient le plus loin. On perçoit l'enjeu puisque les observateurs des mordus ne sont plus seulement les élèves dispensés mais la plupart des filles de la classe qui annoncent « mordu » en chœur.

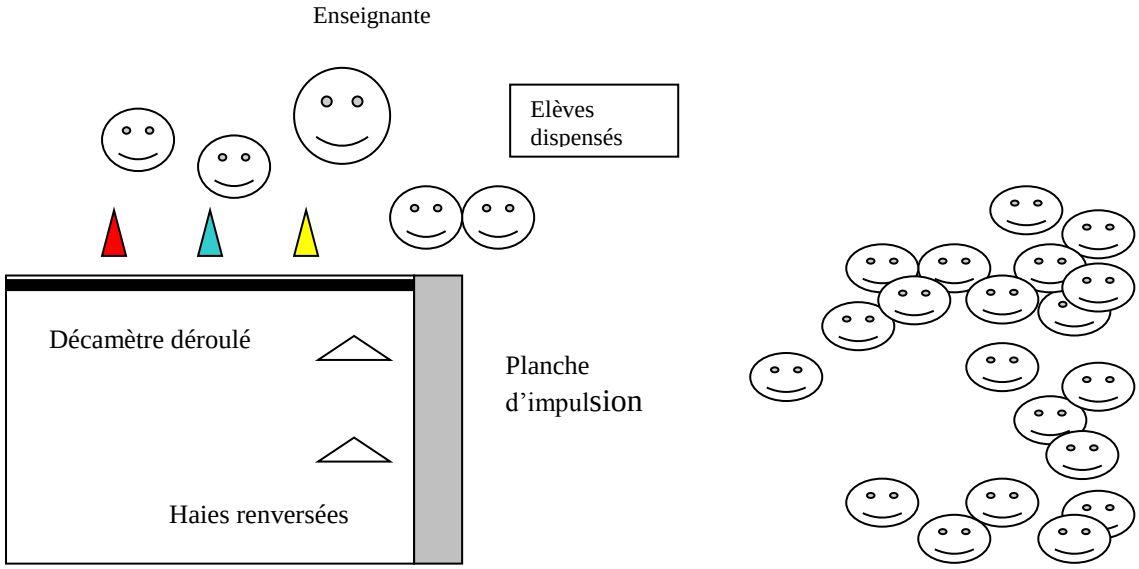
Quentin (10.10 ans) rate ses deux sauts. Le premier est mordu et pour le second il est déséquilibré en arrière et pose un pied pour ne pas tomber. On perçoit la déception de Quentin d'autant plus qu'il avait sauté loin. Louise semble participer par procuration aux performances de Sarah (10.9 ans) et de Justine (10.10 ans), ses sauts autour de deux mètres l'excluant d'espérer concourir pour la meilleure performance des filles. Quentin fait effectivement partie des garçons qui sautent le plus loin dans la classe et vise l'excellence pour concurrencer Tristan (10 ans), le meilleur. Nous avons déjà évoqué sa déception de ne pas avoir eu un troisième essai et constitue sans doute une des raisons pour lesquelles il qualifie la séance de « moyennement » appréciée.

Ces tonalités socio-émotionnelles et affectives des deux élèves si différentes démontrent que (i) les performances personnelles s'inscrivent dans un contexte de classe avec en toile de fond des phénomènes de comparaison (Monteil, 1993), (ii) que tous les élèves n'ont pas les mêmes enjeux, « sauver la face » (Goffman, 1974) pour Quentin, participer à cette compétition filles-garçons pour Louise.

Nous avons déjà présenté le second dispositif de mesure de performance mis en place par l'enseignante avec le balai et le tasseau délimitant les zones des crocodiles et des piranhas.

A la quatrième séance, un décamètre est déroulé le long de la fosse. Seuls quatre élèves dispensés et l'enseignante sont en charge d'annoncer les « mordus » et la longueur du saut. L'organisation prévoit que chaque sauteur soit observé à tour de rôle par l'enseignante, Alban (10.3 ans) et Henri (10.10 ans) qui annoncent à voix haute la performance. Les élèves se placent sur les marques respectives. Le schéma représente l'organisation de la situation. La haie renversée reste en place.

Schéma 63 : organisation matérielle, spatiale et sociale
pour la performance à la quatrième séance



Lors du premier passage, les élèves vont trop vite pour que les trois observateurs aient le temps d'annoncer la performance. L'enseignante va appeler les élèves par leurs prénoms et nommer celui qui observe la performance. Les élèves vont réaliser trois essais. Ils passent vite et ne restent pas dans la fosse.

Pour Inès (10.4 ans), la difficulté est de penser à tout comme lors des situations d'apprentissage. On retrouve dans les commentaires de Victor (10.3 ans), le travail de programmation déjà effectué précédemment.. Mais on perçoit aussi pour lui, l'importance de la performance. Il regarde de façon préférentielle ses camarades qui réalisent les sauts les plus longs. Il prend l'exemple de Justine (10.10 ans) comme modèle (Bandura, 2003). Ses commentaires nous décrivent l'expérience vicariante des sauts de sa camarade pour en extraire des informations (*Ibid*, 2003) qui pourraient lui être utiles. Il reprend succinctement

les différents points qu'ils utilisent pour contrôler de façon consciente ses réalisations. La tentative est de chercher des indices visuels et de les transformer en informations proprioceptives en passant par un codage symbolique de mise en mots. L'intention est la fin personnelle de progresser.

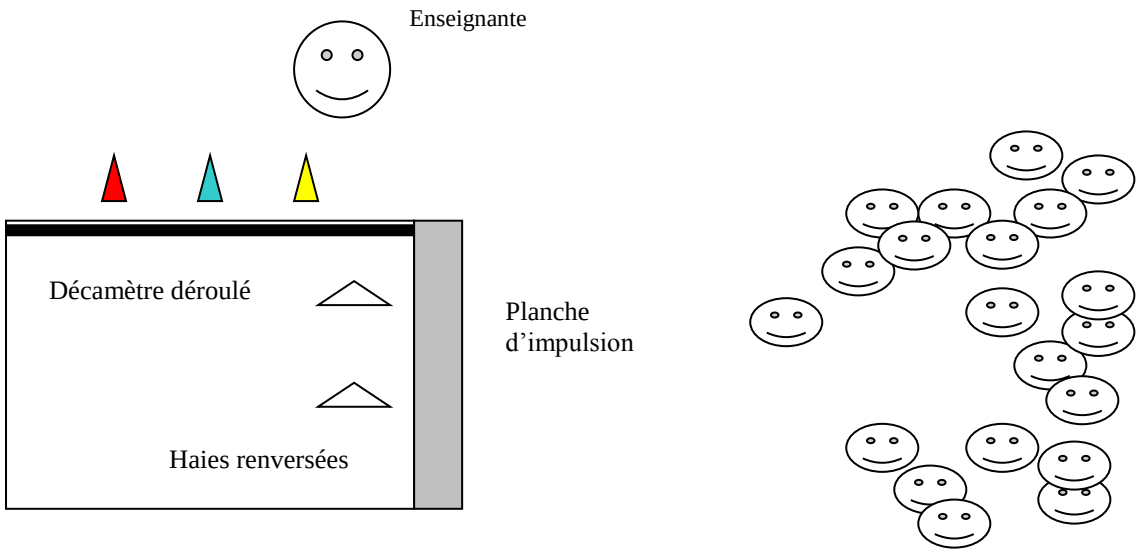
Séance n°4 : 13/04/2012
7ème questionnement Inès : 10.4ans
Durée : 11mn09
SLB : c'était plus difficile quand il y avait la mesure ou pas ?
Inès : oui, parce que…là, là, c'était hyper dur. Parce que tu dois penser à sauter loin, à ne pas mordre et à ne pas faire les bras.
SLB : d'accord.
Inès : non, mais les bras, je les faisais pas parce que je pouvais pas tout faire. J'y arrivais pas.

8ème questionnement Victor : 10.3ans
Durée : 10mn05
Victor : ben, j'pense. Moi, j'ai trouvé qu'il était pas mal parce que j'avais fait un gros mouvement de bras et que j'étais, j'avais bien mis les pieds en avant et après j'ai bien poussé sur mes pieds et on voit même que je, je décolle bien.
Je montre une seconde fois le saut au ralenti.
Victor : et, là, je fais un gros mouvement et j'arrive comme ça et j'arrive à pousser pour repartir vers l'avant.
Victor s'est levé et réalise une simulation de son saut : moulinet de bras, saut pieds joints, et poussée des pieds pour faire un pas en avant.
SLB : et c'est ton meilleur saut celui-ci ?
Victor : ouais. J'étais à deux mètres soixante.
SLB : ah, c'est bien, c'est bien.
Victor : mon moins bon, c'est deux mètres.
[…]
SLB : et, bien, écoute, tu vois Victor, c'était la dernière séquence. Juste une dernière question. Regarder les autres, finalement, ça sert à quoi ?
Victor : (silence) *et bien à comparer pour voir. Tiens si l'autre, il fait, bon par exemple, Justine, elle faisait souvent des bonds de trois mètres. J'la regardais pour me dire qu'est-ce qu'elle fait pour qu'elle aille aussi loin.*
SLB : d'accord. Oui…
Victor : oui, pour me dire, comment elle fait pour aller aussi loin. Donc du coup, je regarde bien comment elle part ou si elle pousse fort, ou si elle pousse très fort mais après elle fait un gros mouvement d'arrière. J'regardais, euh…souvent ceux qui font les meilleurs bonds et voir qu'est-ce qu'ils font.

Le déroulement de la situation de prise de performance permet d'effectuer un classement des élèves de la classe. C'est cette comparaison (Monteil, 1993) qu'évoque Victor.

A la cinquième séance, l'enseignante conserve le balisage des plots et l'intègre à la prise de performance.

Schéma 64 : organisation matérielle, spatiale et sociale
pour la performance à la cinquième séance



Les élèves sont éliminés si leur saut est à moins de deux mètres (le plot jaune) lors du premier essai. « Bon, tous en piste, on élimine. […] Tous ceux qui sont en-dessous du jaune sont éliminés. On est d'accord ». Les élèves s'agitent et on perçoit une certaine excitation. Chacun se place au niveau de sa marque. Des élèves simulent des sauts ou des moulinets de bras. L'enseignante accentue le caractère dramatique de la situation de prise de performance en prononçant « Sauvé » lorsque les élèves sautent au-delà du plot jaune et « Eliminé » lorsqu'ils sont en deçà de celui-ci. Cinq élèves vont être éliminés lors de ce premier essai, quatre pour avoir mordu et une pour avoir réalisé un saut inférieur à deux mètres. Ils restent au niveau de la fosse et vont regarder la suite du concours.

L'enseignante marque la poursuite du concours par cette phrase : « Maintenant, c'est au niveau du bleu (2,50 mètres de la planche) qu'on est éliminé. ». Camille (10.9 ans) va réussir à passer les deux mètres cinquante fatidiques mais échoue à deux mètres quatre vingt. Il nous dit être plus concentré parce que la prise de performance est une situation d'évaluation. Cela est vrai pour l'ensemble des domaines disciplinaires, ces tâches scolaires particulières motivent davantage Camille. On constate un effet de motivation externe par l'évaluation (Deci & Ryan, 2002, cité par Dupont & *al,* 2010) et une auto-évaluation dans les différents domaines disciplinaires.

Séance n°5 : 20/04/2012
9ème questionnement Camille : 10.9ans

SLB : alors, ensuite on va te voir à nouveau en train de sauter. Voilà, c'est ici.
Donc, là, vous êtes dans la situation où il faut commencer à sauter loin.
Camille : mais, quand même, quand c'est une situation comme ça, je saute pas forcément à mon maximum.
SLB : ah, bon ! Pourquoi ?
Camille : ben, parce que, déjà c'est impossible de sauter plus que son maximum. Et euh…parce que je sais pas pourquoi mais je pourrais sauter bien plus loin, peut-être que je suis trop sûr de moi ou euh…alors que je me dis « ça, ça va, ça, je le dépasse ! » et puis après je me suis plus concentré quand il fallait aller plus loin que le rouge parce que c'était plus dur.
SLB : ah, oui ! C'est ça.
Camille : par rapport à la difficulté.
SLB : le fait d'avoir une difficulté plus importante, un but plus loin, ça te…
Camille : par exemple, quand je fais un petit exercice en mathématiques. Comme je suis bon en mathématiques, là je suis pas mauvais en sport, non plus. Et bien, je me…comme c'est des exercices, tant que c'est pas l'évaluation, je fais comme ça. Je fais comme ça « tac, tac », c'est bon tout le temps mais après quand c'est l'évaluation je me concentre pour pas avoir mauvais.
SLB : OK.
Nous regardons la séquence.
Camille : par exemple en français, je me force tout le temps à bien rédiger et tout parce que je suis mauvais et tout.
Silence. Arrêt.
SLB : c'était quoi, on annonce deux mètres dix, c'est quoi ta meilleure performance ?
Camille : non, deux mètres vingt.
SLB : non, là, sur ce saut-là, c'était deux mètres dix.
Camille : oui, à un moment, j'ai fait deux mètres dix mais normalement je fais deux mètres vingt.
SLB : d'accord. Donc t'as fait un petit plus après.
Camille : au premier. C'était le premier saut. C'était en fait pas forcément en fonction que je me dis à combien que…C'est pas en fonction que…que…quand c'est le premier saut souvent, je suis moins fatigué qu'au deuxième. C'est un peu, je pense que c'est ça, que, parce que le fait que je cours comme ça et que ça enchaîne, j'ai beaucoup de « hou, hou, hou. » (Camille souffle par la bouche comme lorsqu'on imite une personne qui court.)
[…]
Camille : oui. Je suis un peu avancé et après c'est aller. Mais euh…aussi faut mettre ses bras, c'est euh…normalement, c'est ça et on tourne comme ça sauf que moi, je fais ça « YA » comme ça.
Camille s'est mis debout à côté de la table et montre la rotation des bras que demande l'enseignante puis ce qu'il réalise. Il monte les bras et les ramène devant sans exécuter une rotation complète.
SLB : et alors ?
Camille : ben, moi, je trouve que ça marche quand même.
SLB : toi, tu trouves que ça marche pas mal ?
Camille : oui.
SLB : c'est pas tout à fait comme…
Camille : m'aide pas souvent des bras parce que je sauterai aussi bien que si je saute comme ça, comme ça.
SLB : d'accord.
Camille : donc je vois pas trop la différence

Pour Antoine (10.4 ans), c'est le décalage entre ses performances habituelles et celles qu'il réalise lors du concours, qui le déçoit. On constate que le système de balisage et le décamètre déroulé le long de la fosse servent aux élèves pour avoir une connaissance du résultat lors des situations d'apprentissage. Antoine comme tous les autres élèves se préoccupe de la longueur de son saut dès que des dispositifs de marquage sont mis en place. La contre performance d'Antoine reste sans explication. La prise de conscience (Piaget, 1974a) des conséquences sensorielles de la réalisation du saut ne semble pas effectuée.

A la différence de Tristan (10 ans) qui effectue ses sauts de prise de performance avec des points de vigilance et d'attention précis. Il exerce un contrôle conscient sur ses actions de jambes pour aller plus loin. Il compare l'évolution de la longueur de ses sauts et le travail spécifique d'analyse. De son point de vue, l'amélioration de ses performances tient aux progrès réalisés dans cette phase de l'action motrice. Il perçoit la différence de longueur de saut lorsque les écarts sont importants. Cela signifie que Tristan a construit une relation entre la perception du temps de suspension et la longueur du saut. Il nous semble que ce soit une représentation enactive (Bruner, 2008) qui s'élabore au fil des essais et des performances.

La dramaturgie mise en scène par l'enseignante (Goffman, 1974) va aboutir à un duel entre Justine (10.10 ans) et Tristan (10 ans). Tous les élèves sont regroupés le long de la fosse. Tristan saute le premier. Justine arrive plus loin que son camarade mais elle a mordu. Achille (10.9 ans) est vigilant. L'enseignante décide de donner une deuxième chance à Justine, ce qui entraîne des protestations e la part des garçons. Tristan saute de nouveau le premier. Il fait un bond à deux mètres quatre vingt. Justine saute la deuxième. Sa performance est nettement inférieure à celle de Tristan qui gagne le concours.

Séance n°5 : 20/04/2012
10ème questionnement Antoine : 10.4ans
SLB : alors, là, on te voit. Hop !
Silence. Nous regardons la séquence deux fois.
SLB : c'est quoi ton saut le plus long sur la séance ?
Antoine : euh…deux mètres soixante dix.
SLB : d'accord.
Antoine : sur le mesuré ?
SLB : oui.
Antoine : on avait pas mesuré…on m'avait pas dit mais j'avais regardé.
SLB : t'avais regardé quand vous étiez avec le repérage des plots de couleurs ?
Antoine : oui.
SLB : d'accord. Et tu t'es amélioré par rapport à la séance précédente ?
Antoine : euh…la séance précédente, je faisais deux mètres cinquante.

SLB : ah, oui ! Donc, oui, c'est bien.
Antoine : vingt centimètres.
SLB : ah, oui ! C'est bien.
[…]
SLB : là, attention. Hop ! Là, on est sur la mesure, mesure !
Antoine : hum.
SLB : tu sais sur les essais que vous aviez à faire quand on vous a mesuré. Et finalement, t'as moins bien sauté, alors ?
Antoine : beaucoup moins.
SLB : et tu sais pourquoi ?
Antoine : non.
SLB : non, t'as pas…
Antoine : ben, si y a les bras qui manquent. Fallait les faire donc euh…du coup, ça me déconcentrait.
SLB : ah, oui ! Parce que t'as essayé de les faire, t'as essayé de…
Antoine : du coup, on devait le faire obligatoirement.
SLB : et tu penses que ça t'as gêné ?
Antoine : oui.
SLB : bon, écoute, c'était la dernière question. Merci Antoine et bonne fin de journée.

Séance n°5 : 20/04/2012
11ème questionnement Tristan : 10.ans
SLB : là, on va voir les derniers sauts.
Nous regardons le début de la séquence. Arrêt.
SLB : y a des choses de différentes entre ces derniers sauts. On va voir après les autres sauts quand tu es opposé à Justine et puis les sauts d'avant. Est-ce qu'il y a une différence pour toi ?
Tristan : euh…ben des entraînements précédents ou alors…
SLB : non, non, juste là par rapport à la séance, par rapport aux sauts que tu as faits précédemment et ceux-là.
Tristan : je progressais petit à petit, euh…en longueur.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence. 10 secondes.
SLB : et, là, t'as sauté à combien, tu te rappelles ?
Tristan : euh…Deux mètres quatre vingt dix, je crois.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et sur la séance, quel est ton meilleur saut ?
Silence. Fin de la séquence.
Tristan : trois mètres, je sais plus combien parce qu'en fait, ils me disaient pas la longueur.
SLB : ah, oui !
Tristan : des fois, ils disaient à peu près.
[…]
SLB : t'arrives à estimer quand tu fais tes sauts, là, les petits écarts de performance ou tu sais pas trop, tu t'en rends pas compte, finalement pendant ton saut?
Tristan : euh…
SLB : que ça va être un peu différent ?
Tristan : ben, la première fois où j'ai fait jusqu'au plot rouge, je m'en suis rendu beaucoup compte parce que j'ai senti vraiment un décalage entre les petits sauts que je faisais et les grands sauts.

SLB : mais après, deux mètres quatre vingt dix, quinze, bof, c'est un peu pareil, quoi. Il faut qu'il y ait, c'est ce que tu étais en train de me dire, c'est lorsque t'es passé entre du plot jaune au rouge, quand t'es vraiment passé au rouge, là, t'as vraiment senti la différence, quoi.
Tristan : ouais.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : alors, là, qu'est-ce que se passe ?
Tristan : c'est que la maîtresse en fait, (Sourire.) *Elle dit que Justine peut réessayer.*
SLB : (sourire) *alors que finalement.*
Nous regardons la fin de la séquence.
Tristan : ouais.
SLB : on va te revoir sur le dernier.
[…]
SLB : tu t'étais dit « j'ai battu Justine. » Attends, on le remettre au début. Voilà.
Silence.
SLB : et ton dernier saut, tu te rappelles de…
Tristan : deux mètres quatre vingt dix, je crois.
SLB : d'accord.
Tristan : oui, oui, deux mètres quatre vingt dix.
SLB : donc, t'es toujours régulier autour de deux mètres quatre vingt dix…
Tristan : trois mètres.
Silence.
SLB : voilà. Et finalement. Ça t'a fait quoi de gagner, là ?
Tristan : de gagner quoi, la…à l'entraînement ?
SLB : ouais.
Tristan : (silence). *Je sais pas euh… ça m'a rien fait de particulier.*
SLB : juste comme ça.
Tristan : j'étais content, voilà.
SLB : écoute, merci d'avoir répondu à mes questions et je vais te laisser retourner en classe.

L'enseignante va faire évoluer le dispositif de marquage au fil de la séquence. Dès que les élèves vont disposer d'une mesure, ils vont établir des comparaisons entre eux. Très vite, deux élèves vont être identifiés comme nettement supérieurs au reste du groupe classe : Tristan (10 ans) et Justine (10.10 ans). A partir de la quatrième séance, l'enseignante met en place un dispositif de marquage plus précis qui va permettre aux élèves par l'intermédiaire des observateurs et d'eux-mêmes d'avoir une connaissance précise de la longueur de leur saut. Les situations de concours vont renforcer le caractère dramatique avec un principe d'élimination. Les commentaires des élèves décrivent des effets sur la motivation et des phénomènes de comparaison avec leurs performances antérieures et celles des autres (Monteil, 1993). Certains sauteurs sont à même d'analyser leur performance en ayant conscience de l'exécution de l'action motrice. Pour d'autres, cela reste plus flou. Le caractère public des performances de tous les élèves, visibles de tous (Bandura, 2003) permet un classement dans la classe. Pourtant, les commentaires des élèves se focalisent surtout sur leurs propres progrès et moins sur ceux des autres. Cette bivalence des performances pour les

élèves est intéressante à noter, les buts de maîtrise et les buts compétitifs semblent coexister (Famose, 1991b). Les scénarii de l'enseignante entraînent une participation compétitive par procuration. La dimension socio-émotionnelle et affective (Boekaerts, 2002 cité par Laveault, 2007) semble doublement mobilisée pour les élèves, à la fois dans la réalisation de leur performance et dans la participation par procuration dans le déroulement du concours. Les élèves se transforment en « supporters » et la séance d'EPS devient un spectacle sportif (Morne & Barreau, 1984).

14.2.2.4. Que regardent-ils lorsqu'ils sautent ?

L'enseignante demande aux élèves de regarder loin devant eux. Un dossard va être placé sur un grillage dans l'axe de la fosse de réception pour constituer un point de repère. C'est une affordance (Gibson, 1986) afin d'attirer le regard des élèves.

Dans la première partie de la séquence, l'étalonnage de la course d'élan et le placement du pied d'appel entraînent une focalisation des élèves sur le fait de mordre la planche. A la première séance, Sarah (10.9 ans) a compris l'importance de la pose du pied d'appel. La demande de l'enseignante incite Sarah à vouloir contrôler « le mordu » en regardant son pied. Elle est surprise de la rapidité de l'exécution du saut qui l'empêche de se « voir » faire. La réalisation de ce type d'habileté programmée sans aléa (Parlebas, 1999) est de l'ordre d'une durée de quatre à cinq secondes avec la course d'élan. A la troisième séance, Gabriel (11 ans) cherche à contrôler par le regard la pose du pied au moment de l'impulsion. Inès (10.4 ans) regarde le sable mais aussi semble « voir » sans « voir ». Peut-on parler de regard dans le vague ? Pour ces trois élèves, il semble difficile de respecter la consigne de l'enseignante. Cette nécessité est compréhensible pour Sarah en début de séquence, mais au fur et à mesure des apprentissages le contrôle visuel devrait peu à peu être remplacé par la régularité de la course d'élan.

Séance n°1 : 2/04/2012
1er questionnement Sarah : 10.9 ans
Sarah : oui, ben le pire, c'était, ben, si on avait mordu ou pas. On regarde pas forcément. Quand la maîtresse après elle interroge les autres, on a toujours peur que c'est nous parce qu'on n'a rien vu, on n'a pas regardé forcément.
SLB : d'accord. Par contre arriver pieds joints, c'était plus facile de s'en apercevoir ?
Sarah : euh.
SLB : parce que tu dis mordu, c'était difficile.
Sarah : ben, euh, dans l'action, on voit pas forcément.

Séance n°3 : 12/04/2012
6ème questionnement Gabriel : 11ans
SLB : alors, attends on va remettre au départ pour revoir la totalité de ton saut.
Qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes ?
Gabriel : euh…parce que je regarde en bas ?
SLB : ben, je ne sais pas. C'est une question. Qu'est-ce que tu…peut-être que tu n'en sais rien d'ailleurs ?
Gabriel : ce que j'essaie de regarder en fait, c'est éviter de mettre le pied sur la planche.
SLB : d'accord, donc au moment de l'impulsion, tu regardes tes pieds quoi.
Gabriel : oui.
SLB : pour être sûr de pas mordre.
Gabriel : et voir quel pied je fais.
SLB : ah, oui !
Gabriel : souvent, je suis sur celui que je veux pas, alors.
SLB : t'hésites encore entre le pied droit et le pied gauche.
Gabriel : hum.

Séance n°4 : 13/04/2012
7ème questionnement Inès : 10.4ans
SLB : quand tu sautes, là, qu'est-ce que tu regardes ?
Inès : euh…je regarde, euh…Quand je saute ?
SLB : hum.
Inès : je regarde le sable des fois. Des fois, devant moi mais souvent, c'est le sable.
SLB : d'accord, d'accord.
Arrêt.
Inès : et puis je réfléchis plus à…, je réfléchis beaucoup, je regarde pas forcément. En fait, je regarde un endroit sans le regarder par exemple, je regarde le rideau, je le regarde et je sais que je le regarde. Je regarde un endroit sans, sans…me dire dans ma tête que ça se dise que je le regarde.
SLB : ouais, je comprends.
Inès : parce qu'en fait, j'suis tellement en train de me concentrer sur mes bras et sur pas mordre, donc, et voilà, j'peux pas tout faire à la fois.

Quentin (10.10 ans) et Hélène (10.11 ans) montrent la préoccupation de la planche et du « mordu » et simultanément la tentative de résister pour regarder devant soi. Antoine (10.4 ans) et Mathilde (11.2 ans) respectent les consignes de l'enseignante en ayant un regard à l'horizontale. Hélène et Tom (10.9 ans) tentent de porter leur regard sur la zone visée pour la réception.

En revanche, aucun des élèves questionnés à partir de la quatrième séance n'évoque le balisage de plots de couleurs comme objectif visuel. Il semble que celui-ci n'ait pas d'effet d'affordance (Gibson, 1986) pour les sauteurs pendant les situations d'apprentissage alors qu'ils l'ont utilisé pour évaluer leur performance. Pourtant l'enseignante va utiliser ces balisages afin que les élèves se définissent un but matériel à cibler. Cette invitation est faite de façon systématique lors de la sixième séance de la séquence. Interrogés, ils répondent et

donnent une barre de couleurs comme objectifs mais les commentaires ne mentionnent pas cette intention.

Séance n°2 : 5/04/2012
3ème questionnement Quentin : 10.10 ans
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand t'as sauté, là ?
Quentin : ben, je regarde droit devant moi pour pas être déconcentré.
SLB : d'accord. Et t'es pas tenté de regarder tes pieds pour euh…
Quentin : de temps en temps, ça m'arrive parce que des fois t'as du mal à pas t'en empêcher.
SLB : d'accord.

Séance n°3 : 12/04/2012
5ème questionnement Hélène : 10.11ans
SLB : après ton saut, t'es en train de discuter avec Pauline.
Hélène : oui, parce que j'ai, j'ai, je lui demande si j'ai mordu ou pas. Parce que quand je saute, moi, je pense pas à regarder si je mords ou pas. Donc des fois je demande à des personnes. Comme si Mathilde, quand Mathilde, elle était en train de dire si on mordait ou pas, j'lui demandais des fois si je mords ou pas pour voir.
SLB : parce que toi, t'arrives pas à t'en rendre compte.
Hélène : oui, j'arrive pas dans ma tête à me rendre compte, à me dire. J'me concentre sur le saut mais j'me concentre pas à regarder mes pieds.
SLB : bien, sûr. Ça veut dire que quand tu sautes, tu regardes…
Hélène : je regarde plutôt devant moi, me concentrer à voir où je peux aller, jusqu'à où je peux aller à peu près.
SLB : d'accord.
[…]
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes ?
Hélène : je regarde un peu mes marques. C'est parce que quand j'atterris, je regarde euh…j'ai déjà regardé, je regarde à peu près où j'suis arrivée.
SLB : d'accord. Et puis dans le retour, là, tu, qu'est-ce que tu fais?
Hélène : après je, je remets, j'remets devant ma marque.
SLB : d'accord.

Séance n°5 : 20/04/2012
10ème questionnement Antoine : 10.4ans
SLB : c'est pas au moment où tu sautes, tu regardes quelque chose de précis ou tu regardes rien ?
Antoine : euh…pile au moment où je vais appuyer sur mon pied ?
SLB : ouais.
Antoine : je regarde devant.
SLB : tu regardes devant. D'accord.

Séance n°6 : 7/05/2012
12ème questionnement Tom : 10.9 ans
SLB : d'accord et quand tu sautes, qu'est-ce que tu regardes ?
Tom : euh…je regarde un petit peu les distances que je veux arriver.

Séance n°6 : 7/05/2012
15ème questionnement Mathilde : 11.2ans

Durée : 9mn36
SLB : OK. Qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes, là ?
Mathilde : j'regarde, ben, au début en l'air et après je regarde droit.
SLB : d'accord.

Victor (10.3 ans) nous livre son analyse sur le regard pendant le saut. Elle montre un travail métacognitif approfondi sur ses réalisations mais aussi sur celles des autres. Il met à profit son rôle d'observateur pour se renseigner sur ce que regardent ses camarades (L'enseignante ne demande jamais ce critère d'observation.). L'élaboration de la règle d'action (Parlebas, 1999) est construite à partir d'expériences passées de Victor, saut en classe préparatoire et tennis en activité de loisir. Le point commun entre les deux situations est la projection du regard vers quelque chose qui détermine la projection du corps ou la trajectoire de la balle. La mise en relation révèle la subjectivité irréductible de certains élèves.

Séance n°4 : 13/04/2012
8ème questionnement Victor : 10.3ans
SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu regardes au moment où tu sautes ?
Victor : moi, j'essaie de regarder le plus loin possible parce que Sarah, elle regarde le sol. Mais moi, j'me dis si je regarde le sol, j'vais vouloir aller le toucher.
SLB : Pourquoi tu dis Sarah regarde le sol ?
Victor : non, Inès.
SLB : ah, oui ! D'accord. T'as vu ça toi ?
Victor : ben, c'est ce qu'elle a dit. Ben, moi, j'me dis si je regarde le sol, je vais vouloir aller le toucher alors que si au contraire, j'essaie d'aller voir le plus loin possible, ben, ça va vouloir m'entraîner à aller mettre mes mains et après à tirer d'un coup.
SLB : ah, je comprends. Tu penses que ça va te permettre d'aller, d'aller plus loin.
Victor : oui.
Victor : oui.
Silence.
Victor : depuis le CP (cours préparatoire, Victor avait 6 ans.), *j'fais ça. Je regarde le plus loin possible pour euh…parce que c'est en CM1, on a appris, la maîtresse, elle le dit pas mais…il disait si on regarde le sol, souvent ce qu'on regarde, c'est là où on va aller. Le prof au tennis, il dit si tu regardes un endroit la balle elle va partir là-bas donc j'me dis, c'est pareil au saut. Si tu regardes un endroit tu vas atterrir là.*
SLB : d'accord.
Victor : alors si tu vas regarder loin, tu vas ratterrir loin.

Le constat est à la diversité en fonction de l'avancée des apprentissages des élèves, préoccupation de ne pas mordre ou regard vers l'avant et la zone de réception visée. Dans tous les cas, on constate une activité métacognitive (Allal, 2007) des élèves qui leur permet d'analyser ce qu'il regarde pendant les sauts. Cet aspect est d'autant plus remarquable que la durée du saut est courte et que les élèves ont de nombreux points de vigilance à contrôler lors

de l'exécution du saut.

Cela nous semble mettre en lumière plusieurs éléments : (i) la prise de conscience et la conscience de l'orientation du regard montrent un engagement des élèves dans la tâche avec la volonté de réussir comme le souhaite l'enseignante ; (ii) le rôle du regard pour contrôler son action lorsque des mécanismes proprioceptifs ne sont pas encore construits, (iii) une conscience précise des expériences vécues (Vygotski, 2003) analysées pour en extraire un savoir sur « le faire ».

14.2.2.5. Synthèse de la fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs

Les élèves cherchent à transformer les consignes de l'enseignante délivrées sous des formes verbales ou visuelles en représentations enactives (Bruner, 2008). Lors des séances, ce processus d'incarnation est observable. Lorsque l'enseignante délivre les consignes, de nombreux élèves simulent les actions motrices demandées comme pour ressentir les mots et les images proposées. Durant les temps de questionnements, des élèves se lèvent pour réaliser des monstrations (Theureau, 2006) et étayer leurs discours. Il nous semble que cela met en évidence une difficulté à expliquer des représentations enactives mais aussi la nécessité pour les élèves de réactiver les sensations proprioceptives (Parlebas, 1999) comme pour être sûr que leur descriptif verbal s'accorde avec leurs perceptions éprouvées.

L'hétérogénéité des élèves se révèle à travers le processus de codage des consignes. Les actions de bras demandées par l'enseignante montrent la diversité des méthodes employées par les élèves. Certains mélangent des instructions verbales de nature symbolique, des images et de gestes sportifs déjà connus. Tandis que d'autres ont toutes les peines à construire un programme qui permette à terme d'automatiser une partie des actions motrices de l'habileté.

Toutefois, tous les élèves réalisent leurs sauts sous contrôle de la conscience (Ripoll, 1985) avec une réelle difficulté pour certains qui veulent « penser à tout ». On constate que l'activité est plutôt planifiée (Laville, 2000) avec la recherche d'une prise de conscience de certains éléments précis de leur saut. Mais cette prise de conscience de nature proprioceptive se construit plus ou moins rapidement au fil de la séquence pour les élèves. Le contrôle visuel pour certains élèves est encore nécessaire pour avoir une information rétroactive sur leur performance (Georges, 1993). On constate que la majorité des élèves sont à même de nous renseigner montrant une analyse métacognitive (Allal, 2007) de la focalisation de leur regard

pendant leurs sauts.

Tous ces processus engagés par les élèves montrent que malgré un avis partagé sur l'intérêt pour ces séances de sauts, ils se sont investis pleinement dans les apprentissages proposés par l'enseignante. Ils sont révélateurs de conduites d'approche (Carver & Scheier, 2001).

Enfin, les dispositifs de marquage et les situations de prise de performance rendent visibles les longueurs des sauts de tous. Les comparaisons entre les sauteurs montrent des élèves partagés entre des buts compétitifs et des buts de maîtrise (Famose, 1991b), entre « être le meilleur » et « progresser pour s'améliorer ». Pourtant, la dernière perspective semble dominante dans la classe. Même si n'ayant suivi aucun écolier sur la durée de la séquence comme l'ont réalisé Huet et Saury (2010) avec un groupe d'élève de troisième, il est difficile d'en avoir la certitude.

Dans la suite, nous allons analyser les dispositifs sociaux mis en place par l'enseignante pour faciliter les apprentissages moteurs des élèves. Les analyses concernant les situations de prise de performance auraient pu aussi être intégrées dans la partie suivante. Le script (Nelson, 1981) de la compétition qui instaure une dramaturgie, constitue un cadre d'expérience (Goffman, 1991) à part entière. Il sera évoqué en référence aux analyses conduites dans cette partie.

14.2.3. La fonction relationnelle et de communication

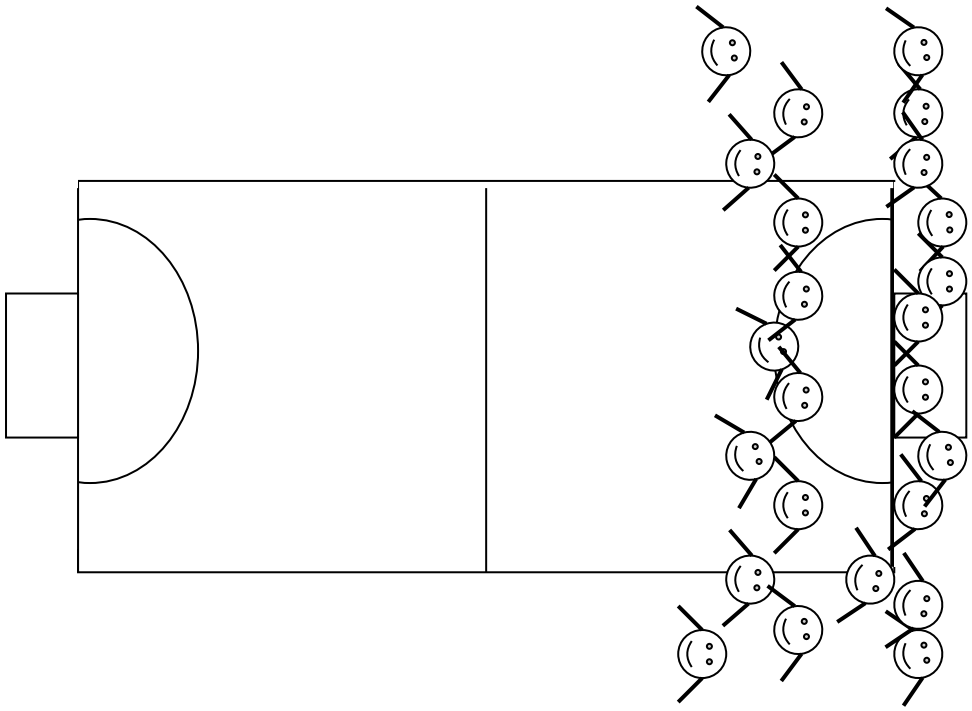
Dès la première séance, l'enseignante met en place un dispositif où les élèves sont en binôme et ont une tâche d'observation d'un camarade de classe. Cette organisation sociale va constituer le donné (Béguin & Clot, 2004) durant toute la séquence. Les contenus des éléments à observer vont être évolutifs, adaptés aux apprentissages visés par l'enseignante. Les scripts (Nelson, 1981) vont intégrer des temps d'échanges entre les dyades, les élèves alternant les sauts et les observations de leurs camarades.

14.2.3.1. Les rôles sociaux fonctionnels : l'observateur

- Un « travail » pour l'apprentissage de « l'autre »

Lors de la première séance, les élèves doivent rechercher leur pied d'appel.

Schéma 65: organisation des échauffements



L'enseignante demande aux élèves de réaliser plusieurs sauts à cloche-pied du pied droit puis du pied gauche. Les observateurs doivent dire aux sauteurs « […] avec quel pied, elle allait le plus loin. » pour reprendre la formulation de Sarah (10.9 ans). La vague d'élèves réalise ses trois sauts à cloche-pied. Les sauteurs attendent. L'enseignante dit : « C'est vous là qui travaillez les observateurs. » Un silence s'installe. Camille (10.9 ans) s'avance et va près de Tristan (10 ans), le camarade qu'il observe. Il gratte le bitume comme s'il voulait tracer un trait avec son pied. Une partie des observateurs va à leur tour s'avancer et repérer l'endroit du dernier saut, tandis que les autres vont rester en arrière sur la ligne comme Sarah (10.9 ans) et. Maxime (10.11 ans. Les commentaires des deux élèves nous apprennent que les binômes échangent et confrontent leur constat respectif, relation entre jambe de saut et longueur franchie. Maxime nous explique comment il prend un repère sur le sol pour pouvoir comparer les deux sauts d'Achille (10.9 ans). Les duos et les trios ont été constitués librement par les élèves et on constate que ce sont des liens d'amitié qui guident le choix du partenaire de travail (Baudrit, 2005). Lorsque ce n'est pas le cas pour Sarah, elle est plus attentive à l'exécution de Tanguy (10.3 ans), « son meilleur ami ». Les éléments à observer ne posent pas de difficultés majeures aux élèves. Le dispositif mis en place par l'enseignante est réellement une évaluation mutuelle (Allal, 1999) alternée, puisqu'à aucun moment elle n'interviendra dans les échanges entre les élèves. Cette attitude va rester sa ligne de conduite (Goffman,

1991) professionnelle durant toute la séquence. Pourtant à l'issue de cette première situation dédiée à l'identification du pied d'appel « la jambe qui pousse », expression de l'enseignante, certains élèves doutent encore. Ce sont les commentaires de Louise (10.5 ans), à la deuxième séance, qui révèlent que tout n'est pas si simple pour tous les élèves : « ben, un peu, parce qu'elle (la maîtresse) disait qu'il fallait faire sur la jambe où on poussait et comme je sais pas laquelle, euh. ».

Séance n°1 : 2/04/2012
1er questionnement Sarah : 10.9 ans
SLB : alors, (je cherche la séquence. Un problème technique qui dure deux minutes. Les commentaires de ce moment de ne sont pas retranscrits.)
Voilà.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : alors, là, sur la première situation, je n'ai pas réussi à te prendre en train de faire les trois sauts. Qu'est-ce que tu as observé, tu étais avec Laurianne.
Sarah : oui.
Arrêt.
SLB : qu'est-ce que tu as observé lorsqu'elle a fait ses trois, ses trois sauts à cloche-pied une fois pied droit puis une fois pied gauche?
Sarah : ben, j'ai regardé, j'ai observé surtout avec quel pied, elle allait le plus loin.
SLB : d'accord.
Sarah : elle arrivait le plus loin.
SLB : avec quel pied, finalement, tu te rappelles ?
Sarah : elle est plus à l'aise avec le droit mais elle saute plus loin avec le gauche.
SLB : d'accord.
Sarah : on peut, oui, ça et surtout, ben, comment elle saute. Que y a une manière de sauter, on saute pas n'importe comment. Ben, voir comment, comment, comme la maîtresse nous a montré une fiche.
SLB : hum.
Sarah : comme sur la fiche, voir si on peut retrouver quelques éléments comme ça.
SLB : d'accord. Et toi, finalement, tu étais avec quel pied, le pied droit ou le pied gauche ?
Sarah : avec le droit.
SLB : avec le droit.
Sarah : et je vais plus avec le droit.
SLB : tu vas plus loin avec le droit, d'accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : et finalement, dans la situation, t'as regardé aussi les autres faire ou non?
Sarah : humm…j'ai regardé mon meilleur ami, c'est tout, Tanguy.
SLB : Tanguy, d'accord.
Sarah : lui, il était avec le gauche. Oui, il était mieux avec le gauche.
SLB : d'accord.

Séance n°1 : 2/04/2012
2ème questionnement Maxime : 10.11 ans
SLB : moyennement. D'accord. Alors on va commencer, euh. C'est la première situation où tu es avec Achille.
Maxime : oui.

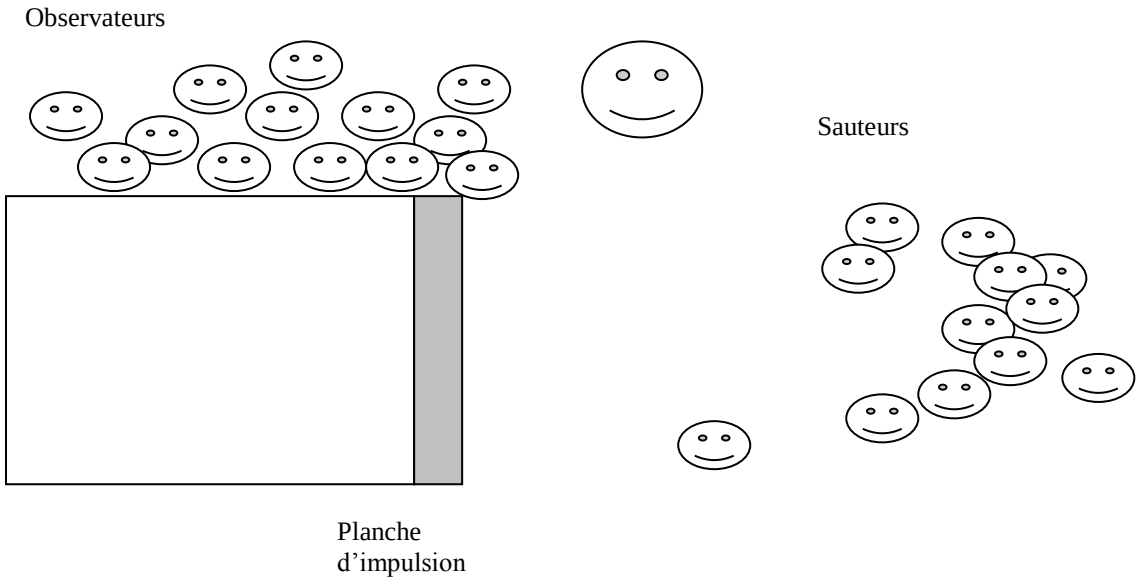
La séquence démarre.
SLB : voilà. Quand tu es observateur, qu'est-ce que tu regardes ?
Maxime : ben, euh. (Silence) *S'il allait plus loin avec, enfin, avec quel pied il allait plus loin.*
SLB : d'accord. Comment t'as fait pour repérer l'endroit où il arrivait ?
Maxime : ben, après quand il est retourné devant moi. Et bien j'ai laissé mes yeux, enfin, à peu près…
SLB : à l'endroit où il était arrivé.
Maxime : oui.
SLB : d'accord. Et après t'as gardé les yeux à cet endroit-là et en fait t'as pu comparer.
Maxime : oui.
SLB : d'accord.
Silence, nous regardons la séquence. 15 secondes.
SLB : et alors, finalement, il va le plus loin avec quelle jambe ?
Maxime : avec la droite mais avec la gauche, y a un petit peu d'écart, mais pas beaucoup.
SLB : c'est quasiment pareil pour la droite et la gauche. D'accord mais un peu plus loin avec la droite.
Maxime : oui.
SLB : est-ce que tu lui as dit ? Il s'en était aperçu ?
Maxime : oui.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : et toi ?
Maxime : euh, je vais plus loin avec la droite.
SLB : tu vas plus loin avec la droite. D'accord.
Silence.
SLB : tu te rappelles, combien il fallait faire de …
Maxime : trois.
Silence. Arrêt.
SLB : qu'est-ce qu'il t'a dit Achille, il t'a dit…
Maxime : que c'est avec la jambe droite que j'allais le plus loin.
SLB : d'accord.
Silence, nous regardons la séquence. 20 secondes.
SLB : vous vous êtes mis tous les deux. C'était un choix de vous mettre tous les deux ?
Maxime : oui.
SLB : pourquoi ?
Maxime : et bien, on est copains.
SLB : d'accord.

Dans la suite de cette première séance, les élèves vont à nouveau être sollicités pour observer leur camarade. L'enseignante demande à l'élève qui est juste derrière dans la file indienne de regarder si leur camarade devant eux réalise une réception pieds joints. Les élèves effectuent un saut. L'enseignante va questionner une petite dizaine d'élèves et faire comparer l'avis du sauteur et de l'observateur concernant la réception deux pieds. Il existe quelques divergences. A l'occasion de ce temps d'interrogations individuelles, Pauline (11 ans) qui devait observer Inès (10.4 ans), est en difficulté pour répondre par manque d'attention. L'enseignante va définir le contrat didactique (Brousseau, 1998) des rôles de sauteur et d'observateur en ces termes : « Vous avez un travail pour vous-même et un travail à

faire…pour l'autre. ». Cela marque la tâche d'observateur comme un apprentissage à part entière de la séquence avec une finalité coopérative (Baudrit, 2007c). Mais dans la suite de la séance, les élèves vont éprouver des difficultés à assumer leur rôle d'observateur. En effet, l'organisation sociale mise en place par l'enseignante implique pour les élèves qu'ils doivent s'acquitter de leur tâche d'observateur juste avant de réaliser leur saut. C'est cette proximité temporelle qui semble entraver la tâche d'observation des élèves occupés à « penser » à leur saut.

En toute fin de séance, l'enseignante va modifier l'organisation sociale et spatiale qui restera identique ensuite durant toute la séquence.

Schéma 66 : organisation observateur – sauteur



Les sauteurs se répartissent en fonction de leur marque dans la zone de prise d'élan et les observateurs se massent le long de la fosse de réception. Ils doivent regarder trois points lors du saut : la réception deux pieds, « la jambe qui pousse. », « mordu ou pas ». A l'issue de l'essai, l'enseignante questionne quelques élèves qui précisent leur observation pour le sauteur. Maxime et Sarah, les deux élèves questionnés ont parfaitement retenu les critères à observer. Sarah est interrogée par l'enseignante sur le saut d'Inès (10.4 ans). Elle est précise et montre qu'elle a été très attentive. Elle utilise la formule « Elle est loin d'avoir mordu. » L'enseignante lui demande de l'expliquer. Cela signifie que sa camarade a posé le pied d'appel nettement avant la planche et qu'elle va devoir ajuster sa course d'élan en déplaçant sa marque. La remarque montre que l'activité d'observation déborde (Pastré, 2004) de la tâche attribuée. L'intérêt du rôle de l'observateur dans la connaissance de l'exécution

(Famose, 1991a) est aussi perçu par Maxime. De son point de vue, « le surveillant » permet de communiquer au sauteur des éléments qui échappent à sa conscience.

Séance n°1 : 2/04/2012
1er questionnement Sarah : 10.9 ans
SLB : alors ensuite on va voir la…Donc, là, tu vas être, tu sais…Tu es observatrice.
Sarah : ah, oui, oui !
Silence, je cherche la séquence.
SLB : voilà, c'est ça. Qu'est-ce qu'il fallait regarder là quand tu étais observatrice ?
Sarah : alors, s'ils mordaient pas, euh, s'ils se réceptionnaient sur les deux pieds.
SLB : d'accord.
Sarah : et……de quel pied, y……prenait leur élan.
SLB : ouais, d'accord. Et toi, tu observais qui ?
Sarah : Inès.
SLB : Inès.
Silence.
SLB : t'as regardé un peu les autres comme ça ?
Sarah : oui, les autres, oui.
SLB : mais t'étais capable de dire, tel pied, tout ?
Sarah : euh, ça dépend des personnes. Des fois j'ai plus regardé que d'autres et des fois j'étais plus distrait.
SLB : et tes choix pour regarder certains et pas d'autres ?
Sarah : des choix ?
SLB : oui, pourquoi tu choisissais certains…
Sarah : non, non, non.
SLB comme ça ?
Sarah : oui. Quand Laurianne parlait, je regardais pas et…ben, après …
SLB : c'était un peu au hasard.
Sarah : voilà.
SLB : d'accord.

Séance n°1 : 2/04/2012
2ème questionnement Maxime : 10.11 ans
SLB : Miléna. Et alors, qu'est-ce qu'elle t'a dit, là ? Puisqu'il y avait la situation d'observation. Qu'est-ce qu'ils devaient déjà regarder les observateurs ?
Maxime : euh, si on mordait, (silence), *si on atterrissait avec les deux pieds et quel pied, on sautait.*
SLB : oui, c'est ça. Et alors, qu'est-ce qu'elle t'a dit Miléna ?
Maxime : en fait, c'était pas Miléna qui m'observait, c'était elle qui était derrière moi mais...
SLB : oui, mais là, c'étaient les observateurs qui étaient sur le côté.
Maxime : Tanguy.
SLB : Tanguy, qu'est-ce qu'il t'a dit Tanguy ?
Maxime : il m'avait juste dit que j'avais atterri sur les deux pieds.
SLB : mais il t'a pas dit le reste.
Maxime : non.
SLB : d'accord.
Silence. La séquence 5 est terminée.
SLB : tu trouves que c'est bien d'être observé comme ça et puis que l'autre te dise des choses ?

Maxime : oui.
SLB : ça sert à quoi ?
Maxime : ben, après…quand c'est toi qui sautes et que t'as pas de surveillant, tu peux pas te rendre trop compte de ce que tu fais.
SLB : oui. Pourquoi on peut pas trop se rendre compte de ce qu'on fait. Enfin, comment toi, quant tu me dis « je me rends pas compte de ce que je fais. »C'est, c'est ton impression à toi. Pourquoi t'as une explication ?
Maxime : euh, parce que je suis concentré pour sauter.
SLB : d'accord.

Lors de cette première séance, le cadre (Goffman, 1991) sauteur - observateur est posé moins sur les procédures que sur le principe d'une pratique coopérative à construire entre les élèves. Le donné (Béguin & Clot, 2004) leur impose une pédagogie coopérative (Lehraus & Rouiller, 2008).

- Les interactions entre les observateurs et les sauteurs

Dans la suite de cette partie, nous allons analyser comment se réalise l'apprentissage des procédures d'observation par les élèves au regard des demandes faites par l'enseignante.

Lors de la deuxième séance, les sauteurs doivent déterminer leur marque. A la fin de leurs deux essais, l'enseignante invite les élèves à se concerter : « Vous vous faîtes un signe à la craie. Discutez avec vos copains (observateurs) avant tout de même, pour voir s'ils sont d'accord… »

La majorité des binômes vont échanger oralement au niveau de la zone de course d'élan. Deux binômes se placent au niveau de la planche, Henri (10.10 ans) et Louise (10.5 ans), Quentin (10.10 ans) et Sarah (10.9 ans). Pour le premier duo, c'est Henri, l'observateur qui prend l'initiative en montrant la place du pied d'appel par rapport à la planche de sa camarade. Dans la suite de l'échange, Henri va observer Louise qui ajuste sa course d'élan. L'enseignante les encourage. Les conseils d'Henri débordent largement la tâche initiale.

Séance n°2 : 5/04/2012
4ème questionnement Louise : 10.5 ans
SLB : alors, qu'est-ce qu'il te dit Henri ?
Louise : euh que c'est trop loin.
SLB : c'est-à-dire ?
Louise : que j'ai pas…euh…
SLB : il est en train de te montrer exactement où t'as mis le pied, là. C'est ça?
Louise : oui.
SLB : et donc qu'est-ce que tu vas faire, toi, à partir du moment où t'as mis le pied trop loin ?
Louise : j'vais rapprocher ma craie.
SLB : tu vas rapprocher ta craie.

Louise : oui, mon caillou.
SLB : d'accord. Ah, oui ! C'est ça, on te voit le faire. Et là on te voit ressayer pour voir si ça marche à peu près, c'est ça ?
Louise : oui.
Silence, nous regardons la fin de la séquence.
SLB : et, là, on voit, ça marche bien.

A l'inverse, c'est le sauteur Quentin qui prend l'initiative de l'échange. Il montre à Sarah son pied devant la planche. Et on les voit échanger. Les commentaires de Quentin lorsqu'il est observateur de Gabriel (11 ans) nous permettent de mieux comprendre cette prise d'initiative alors qu'il est sauteur. Il centre son observation sur l'endroit où le sauteur pose son pied d'appel et surtout la distance entre celui-ci et la planche. Quentin constate, qu'à la différence de lui, Gabriel ne perçoit pas quand il pose le pied sur la planche. Enfin, le maintien du regard sur l'ancienne trace du sauteur ressemble à la même procédure qu'a utilisée Maxime (10.11 ans) pour observer Achille (10.9 ans) à la première séance.

Séance n°2 : 5/04/2012
3ème questionnement Quentin : 10.10 ans
Quentin : et bien, moi, je regarde d'abord si mon copain, il a mordu. Euh…euh…lui donner des conseils, par exemple, s'il est trop loin de la planche, se rapprocher et si il se réceptionne bien à deux pieds.
SLB : d'accord.
Quentin : voilà.
SLB : donc, là, après, c'est ce que tu es en train d'expliquer ?
Quentin : oui.
SLB : qui était celui que tu observais ?
Quentin : Gabriel, et j'lui dis, là, il est là, et je lui explique avec une craie qu'il pourrait s'avancer de ça, quoi. (Quentin me montre la mesure qui représente environ la taille d'un pied.) *Et au deuxième tour, il pourrait s'avancer de ça encore.*
SLB : ça veut dire à peu près la taille d'un pied, quoi.
Quentin : c'est ça la taille d'un pied.
SLB : d'accord, tu lui montres directement sur le sol… ?
Quentin : oui, oui.
SLB : et pourquoi ?
Quentin : ben, euh, pour qu'il sache qu'il faut qu'il s'avance. Pour qu'il sache déjà où est-ce qu'il met le pied puisqu'il regarde devant. Pour pas, parce que en fait tu t'en rends pas compte. En fait, quand tu…j'sais pas comment. Gabriel, j'sais pas mais il m'a dit qui…j'sais plus, c'était la séance précédente, il sentait pas quand il mordait ou pas. Moi, je lui dis s'il a mordu et en même temps, j'lui dis s'il a pas mordu… j'lui dis.
SLB : et toi, comment tu fais pour voir exactement où il a posé le pied ?
Quentin : ben, moi, est-ce… moi que je regarde bien au niveau de la planche, dès qu'il a posé le pied, je regarde, il est plus sur la planche, il est sur le sable pour voir s'il ratterrit deux pieds et à peu près où est-ce qu'il ratterrit.
SLB : oui, mais là, dans ce que tu lui dis, tu lui dis exactement, tu traces…
Quentin : à peu près, à peu près, quoi.
SLB : comment tu fais pour arriver à te rappeler.

Quentin : ben…euh…En général, il est dans les derniers donc c'est…dans les derniers, donc c'est plus facile à se rappeler et puis je fixe vraiment bien (mot incompréhensible). *En fait je pense à rien d'autre que la ligne, la planche. Donc j'peux voir si, à peu près où est-ce qu'il met le pied.*
SLB : d'accord.

Après ces deux duos, Tanguy (10.3 ans) simule une course d'élan au ralenti pour Antoine (10.4 ans), le sauteur, et Aloïs (10.9 ans) discute avec Adèle (10.4 ans) à côté de la planche d'appel.

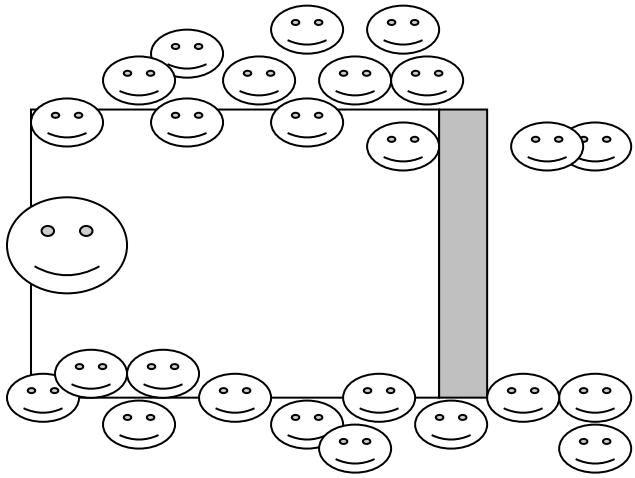
Lors de la troisième séance, l'enseignante demande aux observateurs de vérifier si les sauteurs ne piétinent pas avant l'impulsion. L'observation des élèves entre eux va être rendue publique. Après les réalisations des binômes, un « face à face » est organisé entre sauteur et observateur. L'enseignante sollicite quelques duos pour qu'ils expriment leurs analyses. Les élèves vont faire part de leurs observations. Nous avons suivi de façon plus précise les échanges entre Hélène (10.11 ans) et Justine (10.10 ans) et ceux entre Gabriel (11 ans) et Quentin (10.10 ans).

Séance n°3 : 12/04/2012
5ème questionnement Hélène : 10.11ans
SLB : donc, là, tu es observatrice.
Hélène : oui.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu es observatrice ?
Arrêt.
Hélène : je regarde le…euh…si il mord ou pas mon partenaire.
SLB : c'était Justine, là.
Hélène : voilà, c'était Justine. Je regardais si elle mordait ou pas, si elle atterrissait pieds… avant elle était trop loin de la planche ou elle était trop derrière la planche. Faut voir si elle poussait bien avec son pied.
SLB : d'accord.
Hélène : si elle atterrissait à deux pieds.
Nous regardons la séquence.
SLB : et finalement sur l'ensemble, tu, en dehors du moment où Justine passe, qu'est-ce que tu fais ?
Hélène : ben, euh…quand Justine, elle passe pas, je regarde les autres aussi.
SLB : d'accord.

Séance n°3 : 12/04/2012
6ème questionnement Gabriel : 11ans
Gabriel : Adèle, elle…
SLB : là, tu étais observateur. Alors, qu'est-ce qu'elle avait Adèle ?
Gabriel : en fait, elle mordait complètement. Puisque là, c'est la ligne et là, c'est le sable. (Il place sa main sur le bord de la table avec une partie de celle-ci au-dessus du vide. La table est la planche et le vide, le sable.)
SLB : d'accord. Et ce que tu lui dis, pourtant t'observais pas Adèle, toi ?

Gabriel : oui, j'observais pas Adèle comme Quentin, il faisait tout bien alors, euh…
SLB : ah, d'accord, tu t'es dit autant…
Gabriel : j'en regardais d'autres.

Schéma 67 : le « face à face » observateur – sauteur



Il n'existe pas de débat entre le vécu des sauteurs et les analyses des observateurs. Quentin souhaitant réagir aux commentaires de Gabriel, est rappelé à l'ordre par l'enseignante qui lui demande de donner ses observations. Enfin, pendant cette séance, l'enseignante introduit une nouvelle intention à l'observation, le conseil. « Tu lui donnerais quoi comme conseil ? ». Justine éprouve quelques difficultés. Hélène est proche de la planche mais son saut est modeste. Laurianne (11.2 ans) intervient et propose d'allonger la course d'élan. Quentin a observé le piétinement de Gabriel mais il ne sait pas formuler un conseil pour son camarade.

Plusieurs aspects sont à mettre en évidence concernant le donné de l'enseignante. Le caractère public (Monteil, 1993 ; Bandura, 2003) des observations oblige les élèves à être vigilants. Ainsi l'enseignante exerce un contrôle sur la tâche d'observateur tout en permettant l'apprentissage. Elle renforce le partage du contrat didactique et met en place des procédures communes. Les connaissances de l'exécution sont communiquées au sauteur mais la prise de conscience est dévolue à chaque élève. Les analyses de l'observateur ont une fonction de co-régulation (Allal, 2007). La question que l'on pourrait se poser est de savoir si celle-ci est incitatrice d'une prise de conscience et de réalisations sous contrôle cognitif ou si elle intervient juste pour confirmer ou infirmer un processus déjà existant, à moins que ce soit un processus conjoint et dynamique ?

Les commentaires des élèves ne nous permettent pas de conclure de façon définitive. Il semble que ce « face à face » permet de communiquer à tous, les contenus attendus par

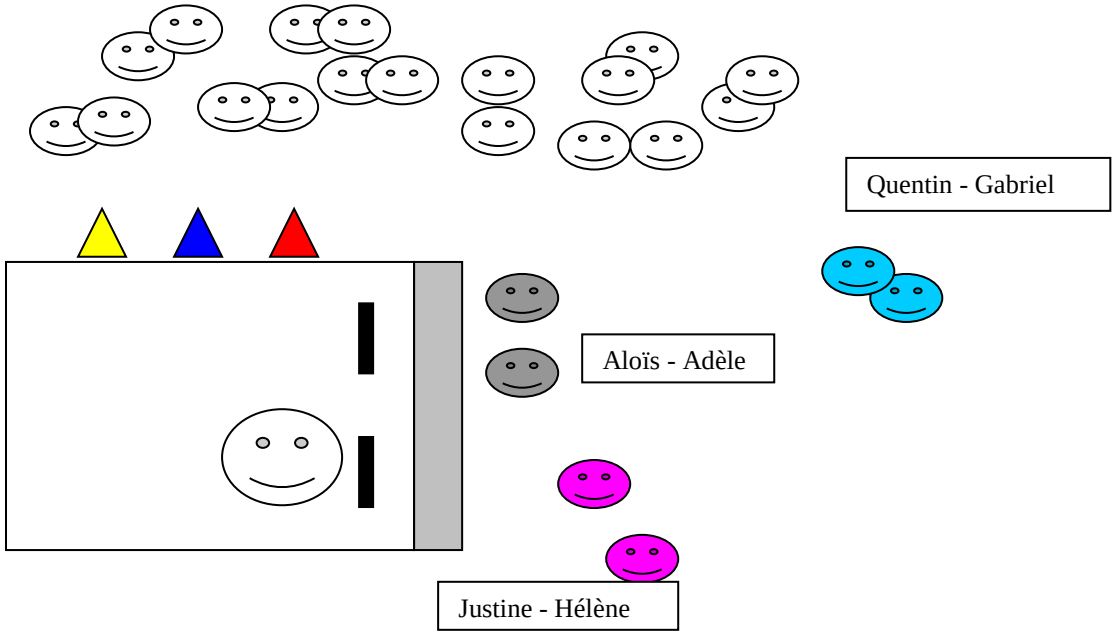
l'enseignante. Le conseil constitue une nouvelle perspective du rôle des observateurs. Peu à peu ce nouveau donné va être approprié par les élèves.

Ce dernier point se constate dès la séance suivante, la quatrième. L'activité des observateurs déborde la tâche (Pastré, 2002). L'enseignante demande aux élèves de regarder l'action des bras des sauteurs. Les observateurs livrent un par un leur constat pour chaque élève. Puis Miléna (11.1 ans) propose une analyse générique : « Y en a beaucoup, ils font les bras lorsqu'ils sont presque arrivés au sol. ». L'enseignante « Et toi, tu voudrais qu'il les fasse quand les bras ? ». La réponse est collective « Quand ils sautent » « Quand ils décollent. ». Miléna va se déplacer et faire une démonstration, sans réussir à réaliser cette synchronisation de l'impulsion et de l'action des bras. De la même manière, les observateurs constatent que l'action des bras gêne les sauteurs dans leur réalisation. Louise (10.5 ans) exprime son analyse : « Les bras, ça les perturbe. »

Les observateurs infèrent des représentations symboliques (Bruner, 2008) attribuées aux sauteurs et sont à même de dégager des problèmes qui concernent de nombreux élèves. L'observation des autres semble opérer comme une caisse de résonnance au regard de leur propre saut. Les analyses se construisent dans un auto-questionnement qui se croise avec les expériences vicariantes (Bandura, 2003) qui confirment les difficultés cognitives et motrices rencontrées pendant leur propre saut. Le visible des autres semble rencontrer l'invisible de la pensée privée des observateurs (Vermersch, 2004). Pourtant ces remarques qui débordent l'observation individuelle de chacun ne vont pas être communiquées aux sauteurs qui sont trop loin pour entendre les échanges. Ils attendent au niveau de leur marque le long de la zone de course d'élan. D'ailleurs, un des élèves dit : « On entend pas ! ».

L'enseignante va instaurer un temps d'échange entre les observateurs et les sauteurs avant l'inversion des rôles : « Mettez-vous par deux pour discuter de ce qu'il faudrait faire sur le prochain… ». Trois duos Justine (10.10 ans) – Hélène (10.11 ans), Quentin (10.10 ans) – Gabriel (11 ans), Aloïs (10.9 ans) – Adèle (10.4 ans) vont associer commentaires et démonstrations. Aloïs montre la place du pied au niveau de la planche pendant qu'Adèle simule l'action des bras. Aloïs essaie de réaliser un saut au ralenti en accentuant l'action des bras. Justine discute avec Hélène au niveau de la marque de cette dernière. Puis Hélène réalise un saut. Quant à Quentin, il démontre des sauts avec des actions de bras sur la zone d'élan tout en parlant à Gabriel.

Schéma 68 : le premier temps d'interaction observateur - sauteur



Les trois duos ne sont pas imités par les autres binômes constitués lors de cette séance mais cette forme d'interaction va se diffuser lors de la cinquième séance.

Après l'invitation de l'enseignante, trois duos Laëtitia (11.1 ans) – Louise (10.5 ans), Maxime (10.11 ans) – Achille (10.9 ans), Alban (10.3 ans) – Tristan (10 ans) se placent au niveau de la planche et discutent entre eux. D'autres sont dispersés le long de la fosse. Miléna (11.1 ans) et Mathilde (11 ans) et d'autres binômes se déplacent au niveau de leur marque. Aloïs (10.9 ans) et Adèle (10.4 ans) réalisent des simulations de saut sur la zone de la course d'élan. Louise (10.5 ans) prend l'écart entre le pied d'appel de Laëtitia (11.1 ans) et la planche et la reporte au niveau de la marque de sa camarade pour reculer d'autant.

On assiste à une diversité de forme d'interactions. Il nous semble que les premiers duos Henri – Louise, Quentin – Gabriel, Justine – Hélène, Aloïs – Adèle aient été imités par les autres élèves de la classe. Mais les interactions sont personnalisées. Aucun duo n'interagit de la même manière. Les démonstrations côtoient les explications verbales et les traces au sol. C'est un réel processus de création des élèves pour renseigner et conseiller leur camarade qui est déployé.

Les temps de questionnements vont nous permettre de connaître le contenu des échanges des élèves. Tristan est l'observateur d'Alban. Alban réalise trois courses d'élan avec, pour finir à chaque fois, un saut réduit. Tristan le regarde. Alban attend les conseils de son camarade. La démonstration est comme une reproduction de la performance précédemment réalisée. Les conseils de Tristan s'appuient sur les observations qu'il a

effectuées pendant les essais d'Alban.

Séance n°5 : 20/04/2012
11ème questionnement Tristan : 10.ans
SLB : donc, là, tu es observateur. Tu observes donc Alban, là. Qu'est-ce que tu observes, là ? Qu'est-ce que tu dois observer ?
Tristan : j'observe si il piétine, si il mord pas et…la longueur qu'il fait.
SLB : d'accord. Et, là, finalement, t'es pas en face du sautoir, t'es dans l'herbe, avant. T'arrives à voir jusqu'où il saute ?
Arrêt.
Tristan : non, c'est que j'attendais qu'il passe. Et puis après je vais le voir.
SLB : OK. Ça veut dire que pendant que t'attends, est-ce que tu regardes les autres quand ils passent ?
Tristan : euh…oui.
SLB : qu'est-ce que tu regardes ?
Tristan : ben, je regarde s'ils mordent et tout ça. Et puis après quand ils passent euh…quand Alban, il passe, j'observe s'il piétine et puis après je vais vite…
SLB : d'accord. On te voit lui faire un signe, ça veut dire quoi ? Tu fais ça à Alban.
Tristan : non, ça voulait dire que j'étais pour lui parler.
SLB : ah, d'accord ! Tu l'appelais, quoi.
Tristan : non, non, c'est qu'il venait.
Nous regardons la séquence.
SLB : vous continuez à discuter, finalement ?
Tristan : je lui disais qu'il piétinait un peu et qu'il lui restait ça, aussi.
(Tristan montres mains un espace d'environ 15 à 20 centimètres.)
SLB : un peu comme toi, il lui restait…il était trop avant la planche, c'est ça ?
Tristan : hum. Et puis je lui disais de pas ralentir après. Parce qu'il prenait de l'élan et il ralentissait. Donc, ça faisait qu'il sautait moins loin.
SLB : d'accord. Là, vous continuez à en discuter.
Tristan : ouais.
SLB : qu'est-ce qu'il fait ? Il s'entraîne par rapport aux conseils que tu lui as donnés.
Tristan : ouais.
SLB : après vous partez derrière le mur. Vous continuez à discuter après ? Tu, il te pose des questions ?
Tristan : oui, on discute.

Lors de la sixième séance, les sauteurs effectuent trois essais pour ajuster leur marque puisque il y a eu les vacances de printemps entre la séance cinq et six. A la fin de chaque essai, les observateurs doivent conseiller leur camarade. L'enseignante précise un ou deux conseils. La forme verbale communiquée aux élèves est « Il faut que… ». Concernant l'aménagement matériel, les haies restent en place. Les plots de couleur sont remplacés par des barres de couleurs pour baliser la fosse.

Laurianne (11.2 ans) est observée par Nessyana (10.6 ans) et Matthias (11.1 ans). Les commentaires de Nessyana, de Matthias et la séquence filmée montrent une grande différence entre les deux observateurs. Matthias ne participe pas à l'échange qui suit le saut de

Laurianne. C'est Nessyana qui renseigne Laurianne et lui donne des conseils. Nessyana attribue ce silence de Matthias à sa timidité.

Séance n°6 : 7/05/2012
13ème questionnement Matthias : 11.1 ans
SLB : situation où vous êtes en train d'observer avec Nessyana ?
Alors vous observez qui ? Vous observez une même sauteuse, Nessyana et toi ?
Matthias : oui.
SLB : d'accord. C'est Laurianne, c'est ça ?
Matthias : oui.
SLB : comment se fait-il que vous ayez… que vous soyez deux observateurs pour Laurianne, tu sais pas ?
Matthias : euh, non. Parce qu'on était avec Laurianne puis Nessyana, elle a dit qu'elle devait être avec nous et on sait pas pourquoi.
SLB : d'accord. Qu'est-ce qu'on observe quand on est observateur, du coup, là ? Avec Nessyana, qu'est-ce que vous avez observé ?
Matthias : euh, (Matthias réfléchit en silence.)
SLB : tu te rappelles plus ?
Matthias : non. Les bras, on avait regardé les bras, les mordus.
SLB : c'est que vous êtes en train d'expliquer, là ?
Matthias : oui.
Silence, nous regardons la séquence. 15 secondes.
Matthias : y avait les mordus, y avait les bras et quoi d'autre ?
SLB : vous vous étiez mis d'accord avec Nessyana. Vous étiez d'accord sur les points pour Laurianne ?
Matthias : euh…oui.
SLB : oui, à peu près. (Matthias acquiesce.) *D'accord. Et Laurianne, elle était d'accord avec vous ?*
Matthias : moui.
SLB : oui, à peu près.
Tu penses que ça sert à quelque chose d'observer les autres comme ça ?
Matthias : euh…hum…(Il réfléchit pendant 20 secondes.)
SLB : tu sais pas trop.
Matthias : non.
SLB : t'es pas obligé de me répondre. Quand tu sais pas, tu sais pas. Il n'y a pas d'obligation. Là, on va te revoir passer. Tu te vois, t'es juste derrière Nessyana. Dans l'angle de vue, Nessyana…

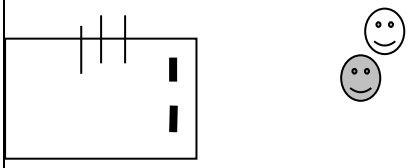
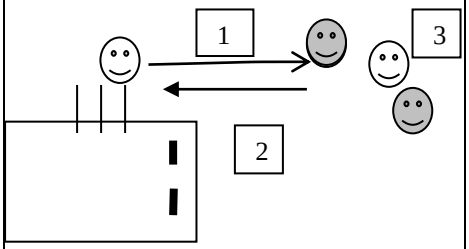
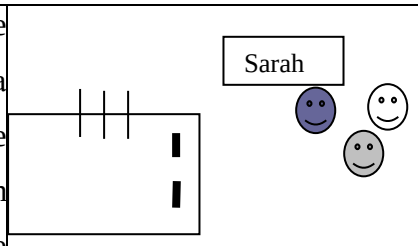
Séance n°6 : 7/05/2012
14ème questionnement Nessyana : 10.6 ans
SLB : donc, par contre la séquence suivante, là, vous êtes observateurs avec Matthias de Laurianne.
Nessyana : oui.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : qu'est-ce que vous regardez là ?
Nessyana : ben, là, en fait on regarde Laurianne. On doit regarder si elle piétine, c'est-à-dire on doit écouter si elle piétine. On doit regarder si elle mord ou pas. Même si on a dit qu'il fallait pas regarder, moi je trouve que c'est important parce que ça permet de savoir si au niveau de la planche, c'est bon ou pas. Et aussi on doit regarder les bras, si on fait les bras

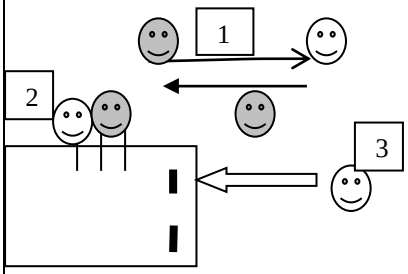
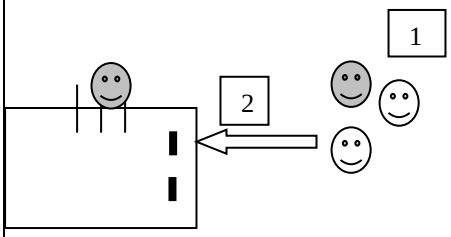
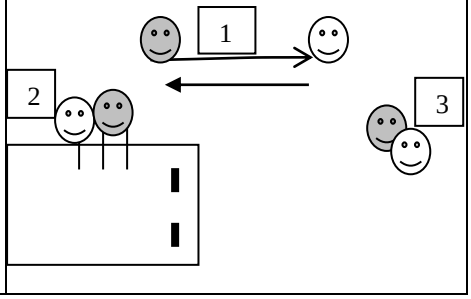
parce que les bras, c'est important. Pour la mesure quand on fait les bras on va plus loin et quand on les fait pas, ben en fait, on va quasiment dans la même…
SLB : l'histoire des bras quand tu fais l'action de bras, toi, t'as remarqué que toi, ça te permettait d'aller plus loin ?
Nessyana : oui. Avant j'étais en dessous du orange et dès que j'ai fait les bras, j'étais entre le rouge et le orange.
SLB : d'accord.
Nessyana : ça m'a permis d'aller plus loin.
Nous regardons la séquence.
SLB : alors, là, on va vous voir avec Matthias d'ailleurs, Laurianne va arriver. Qu'est-ce que tu lui dis à Laurianne ?
Nessyana : ben, je lui dis que c'était… que c'était bon ce qu'elle avait fait. Qu'au niveau de la planche, c'était bon aussi, qu'elle avait pas fait…qu'elle avait pas fait les bras. Qu'elle avait fait, ça, c'est le premier quand on l'a fait le premier. Donc qu'elle a fait deux mètres quatre vingt quinze et qu'elle était entre le rouge et le vert.
SLB : d'accord.
Nessyana : et que dans l'ensemble, c'était bien.
SLB : c'est précis quand même. Elle était d'accord avec toi ?
Nessyana : oui elle était d'accord.
SLB : d'accord. Et Matthias, finalement, il a rien dit Matthias ?
Nessyana : ben, il a rien dit, il est pas très très…il est un peu…on va dire timide.
SLB : ouais, on voit bien qu'il n'y a que toi qui donne…qui explique un peu. Il était d'accord avec toi, quand même ?
Nessyana : oui, il était d'accord avec moi. Quand j'ai terminé, il a dit oui.
SLB : d'accord.

Cet exemple met en évidence que les formes et les contenus de ces interactions observateurs – sauteurs sont aussi fonction des particularités de chaque élève. Certains se focalisent sur la performance en restant au niveau de la fosse. D'autres vont se déplacer dans la zone de la course d'élan. Camille (10.9 ans), l'observateur d'Henri (10.10 ans) refait faire un saut à ce dernier avant de lui donner des explications en lui montrant un saut. Adèle (10.4 ans) discute avec Aloïs (10.9 ans) au niveau de la planche. L'un après l'autre, ils posent leur pied au niveau de la planche. Puis Adèle effectue un saut sous le regard d'Aloïs. C'est aussi Victor (10.3 ans) qui fait faire trois courses d'élan à Sarah (10.3 ans) et qui la conseille en lui montrant des marques sur le sol près de la planche.

Face à cette grande diversité nous avons fait le choix de suivre de façon plus particulière lors de cette séance, les scripts des interactions entre Hélène (10.11 ans) et Justine (10.10 ans) pendant cette sixième séance.

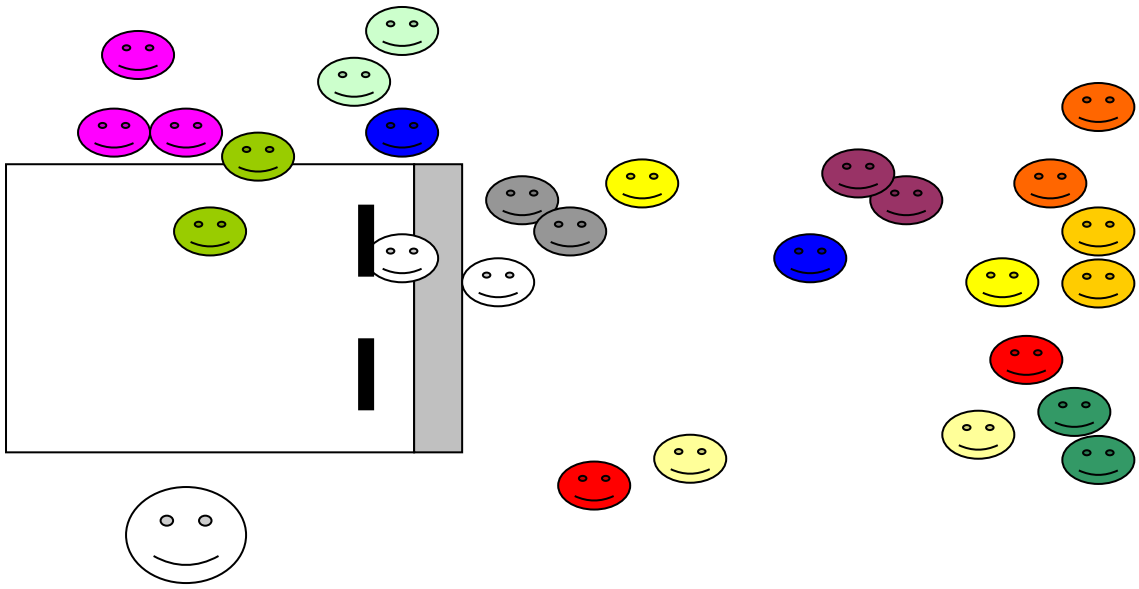
Tableau 20 : descriptif des six échanges entre Hélène et Justine lors de la sixième séance

<table>
<tr><td colspan="2">1er temps : Hélène observateur / Justine sauteur</td></tr>
<tr><td>Hélène et Justine vont au niveau de la marque de Justine. Hélène parle en pointant la direction de la fosse avec le bras. Puis elle utilise la marque à la craie faite au sol par Justine pour représenter la planche. Hélène montre avec son pied sans doute le placement de celui de Justine lors de son saut.</td><td>  </td></tr>
<tr><td colspan="2">2ème temps : Hélène observateur / Justine sauteur</td></tr>
<tr><td>Justine se dirige vers Hélène. Les deux filles se déplacent au niveau de la fosse. Hélène parle et montre avec son doigt une trace dans le sable, sans doute, la longueur du saut de Justine. Puis elles marchent jusqu’à la marque de Justine. L’interaction cesse avec le départ d’Hélène qui retourne au niveau de la fosse.</td><td> 
</td></tr>
<tr><td colspan="2">3ème temps : Hélène observateur / Justine sauteur</td></tr>
<tr><td>Les sauteurs ont effectué le saut de prise de performance et l’enseignante invite les observateurs a annoncé la longueur du saut à leur camarade. Hélène se dirige vers Justine. Elles ont une discussion d’environ une minute à laquelle participe Sarah. Puis Justine se dirige vers la fosse pour assurer son rôle d’observateur.</td><td> 
</td></tr>
</table>

4ème temps : Hélène sauteur / Justine observateur
Justine va chercher Hélène. Puis elles déplacent vers la fosse de réception. Justine montre la marque qu'elle a faite sur le sol dans l'alignement de la trace dans le sable à l'issue du saut d'Hélène. Ensuite Justine parle en faisant des simulations de moulinets de bras. Hélène retourne au niveau de sa marque. Elle réalise un saut sous le regard de Justine. Les deux filles discutent puis Hélène retourne à sa marque pour le deuxième essai. 
5ème temps : Hélène sauteur / Justine observateur
Justine se déplace vers la zone de marque où se trouve Hélène. Elles discutent un instant. Puis Hélène demande à l'enseignante de sauter : « Maîtresse, on peut essayer aussi. ». Hélène attend puis réalise un saut. Justine est au niveau de la fosse et annonce la longueur du saut à Hélène. Cette dernière effectue un deuxième saut mais elle mord. Les deux filles discutent durant un temps très court. 
6ème temps : Hélène sauteur / Justine observateur
Hélène a mordu. Justine va la chercher et lui montre au niveau de la fosse de réception la trace de la longueur de son saut. Puis les deux filles se déplacent au niveau de la marque d'Hélène. Justine pose son pied sur le sol et parle à sa camarade. 

Le schéma ci-dessous ne correspond pas à une réalité observée lors d'une des six interactions entre les observateurs et les sauteurs mais il représente la dispersion spatiale constatée des duos d'élèves. Comparé à celui (schèma 68) de la quatrième séance, il est révélateur du processus de création des élèves comme observateur.

Schéma 69 : les dernières interactions observateur - sauteur à la sixième séance



Concernant les contenus des observations, nous les avons déjà évoqués dans la partie consacrée aux apprentissages instrumentaux des élèves. Ils reprennent les propositions de l'enseignante en fonction des thèmes prioritaires, le « mordu » et le piétinement puis les actions de bras. A partir de la troisième séance, les observateurs vont intégrer les deux premières priorités. Le « mordu » est pris en charge de façon collective. Les observateurs annoncent en chœur « mordu » lorsque les élèves sautent. En revanche, le piétinement est une préoccupation plus spécifique. La consigne de l'enseignante est d'« écouter le piétinement » des sauteurs. Dans les faits, les observateurs mettent en place des stratégies d'observation différentes. Certains comme Camille (10.9 ans) et Mathilde (11.2 ans) disent « écouter le piétinement », d'autres comme Gabriel (11 ans), Antoine (10.4 ans), Tristan (10 ans), Nessyana (10.6 ans) utilisent davantage des informations visuelles. La monstration de Gabriel illustre cette représentation iconique du piétinement observé – des petits pas rapides. Mais des élèves comme Matthias (11.1 ans) observateur de Laurianne (11.2 ans) avec Nessyana lors de la sixième séance oublie le piétinement ou Mathilde qui omet les actions des bras dans ses observables. Il existe une interprétation des observateurs.

Il est difficile de connaître les raisons de ces différences : difficultés du sauteur observé, influence des préoccupations d'apprentissage de l'observateur comme pratiquant. Malgré la définition des tâches des observateurs assez précises, réalisées par l'enseignante, on constate des invariants mais aussi des différences entre les élèves soit dans les contenus, soit dans les procédures mises en œuvre pour s'assumer ce rôle social. La diversité des interactions entre les duos d'élèves traduit cette subjectivité des observateurs par les modalités qu'ils proposent à leur camarade pour le conseiller.

Séance n°1 : 2/04/2012
2ème questionnement Maxime : 10.11 ans
SLB : juste derrière question, est-ce que ça sert à quelque chose de regarder les autres ?
Maxime : euh, ben, oui.
SLB : ça sert à quoi ?
Maxime : ben, déjà, euh, on peut les conseiller.

Séance n°3 : 12/04/2012
5ème questionnement Hélène : 10.11ans
SLB : alors, après, c'est juste un moment mais c'est très court. Au moment où la maîtresse t'interroge. Et voilà et tu dis que Justine, elle a pas piétiné.
Arrêt de la séquence.
SLB : vous étiez d'accord sur le constat ?
Hélène : oui.

Séance n°3 : 12/04/2012
6ème questionnement Gabriel : 11ans
SLB : tu te rappelles ce que tu arrivais à regarder ?
Gabriel : ce que j'arrivais à regarder, c'était…Sur le coup, tu peux pas voir si y mord ou si y va au-dessus ou en-dessous du balai. Je regardais plutôt si il mordait ou pas.
SLB : d'accord, plutôt que ça.
Gabriel : oui, et même les piétinements.
SLB : et les piétinements.
Gabriel : (incompréhensible.)
SLB : autrement, un piétinement, comment tu le reconnais ?
Silence.
Gabriel : par exemple, il fait comme ça et après il fait comme ça.
(Gabriel simule des piétinements assis sur la chaise en faisant de petits pas sur place.)
SLB : d'accord, des…des…
Gabriel : des petits pas minuscules.
SLB : oui, je comprends.
Silence.
Gabriel : Tanguy, lui, il fait bien.
SLB : ouais.
Gabriel : il fait pas de piétinement, il fait bien lui quoi.
SLB : d'accord.

Séance n°5 : 20/04/2012

9ème questionnement Camille : 10.9ans
SLB : donc ça. Là, vous êtes observateurs. Vous êtes tous les deux avec Antoine. Qu'est-ce que tu fais, là. T'es en train de…t'observes, là ?
Camille : (rires). *Non, c'est que j'attends parce que c'est pas tout de suite Henri.*
SLB : ah, oui ! D'accord.
Camille : (rires). *Je parle.*
SLB : d'accord. Pendant que t'es observateur, tu regardes les autres passer ou …pas trop.
Camille : ça dépend qui c'est. Je regarde…
SLB : pourquoi ça dépend qui c'est ?
Camille : des fois, je regarde mes copains pour voir jusqu'où ils vont à peu près.
SLB : qui, par exemple ?
Camille : par exemple, Tristan, je le regarde. Tanguy, je le regarde et j'essaie aussi d'écouter leurs pas.
SLB : d'accord. Finalement, pourtant c'est pas eux que tu observes ?
Camille : oui. J'observe un peu mais…je suis « yououou » dans mon imagination.
SLB : c'est-à-dire.
Camille : parce que je réfléchis. Quand c'est pas…quand c'est pas celui que j'observe, je réfléchis moins à ce que je vais faire, ce que je devrai corriger, ce que je devrai observer. C'est…c'est…dès que je vois que c'est Henri qui passe, je regarde. Je vois son saut et tout. Je réfléchis pas avant.
SLB : c'est quoi qu'il fallait observer, tu te rappelles ?
Camille : oui, euh…les bras, le mordu et euh…le bras, le mordu et euh…ah, oui ! Le piétinement.
SLB : d'accord et le piétinement.

Séance n°5 : 20/04/2012
10ème questionnement Antoine : 10.4ans
SLB : alors, là, on va te voir. T'es observateur, vous êtes observateurs, avec Camille. On vous voit, là. Qu'est-ce que tu regardes, là quand tu… ?
Antoine : je regarde la longueur.
SLB : tu regardes la longueur, c'est-à-dire jusqu'où il saute ?
Antoine : oui.
SLB : OK. Et puis même pour Tanguy ?
Antoine : oui. Pour Tanguy, je regarde bien si il piétine, je regarde les bras, je regarde un peu plus.

Séance n°5 : 20/04/2012
11ème questionnement Tristan : 10.ans
SLB : donc, là, tu es observateur. Tu observes donc Alban, là. Qu'est-ce que tu observes, là ? Qu'est-ce que tu dois observer ?
Tristan : j'observe si il piétine, si il mord pas et…la longueur qu'il fait.
SLB : d'accord. Et, là, finalement, t'es pas en face du sautoir, t'es dans l'herbe, avant. T'arrives à voir jusqu'où il saute ?
Arrêt.
Tristan : non, c'est que j'attendais qu'il passe. Et puis après je vais le voir.
SLB : OK. Ça veut dire que pendant que t'attends, est-ce que tu regardes les autres quand ils passent ?
Tristan : euh…oui.
SLB : qu'est-ce que tu regardes ?
Tristan : ben, je regarde s'ils mordent et tout ça. Et puis après quand ils passent euh…quand

Alban, il passe, j'observe s'il piétine et puis après je vais vite…
SLB : d'accord. On te voit lui faire un signe, ça veut dire quoi ? Tu fais ça à Alban.
Tristan : non, ça voulait dire que j'étais pour lui parler.
SLB : ah, d'accord ! Tu l'appelais, quoi.
Tristan : non, non, c'est qu'il venait.

Séance n°6 : 7/05/2012
14ème questionnement Nessyana : 10.6 ans
Durée : 14mn19
SLB : qu'est-ce que vous regardez là ?
Nessyana : ben, là, en fait on regarde Laurianne. On doit regarder si elle piétine, c'est-à-dire on doit écouter si elle piétine. On doit regarder si elle mord ou pas. Même si on a dit qu'il fallait pas regarder, moi je trouve que c'est important parce que ça permet de savoir si au niveau de la planche, c'est bon ou pas. Et aussi on doit regarder les bras, si on fait les bras parce que les bras, c'est important. Pour la mesure quand on fait les bras on va plus loin et quand on les fait pas, ben en fait, on va quasiment dans la même…

Séance n°6 : 7/05/2012
15ème questionnement Mathilde : 11.2ans
SLB : ensuite, tu vas être aussi observatrice.
Mathilde : oui.
Je cherche la séquence.
SLB : c'est la quinze. Voilà, je vais la remettre au début. Qu'est-ce que tu regardes quand t'es observatrice ?
Arrêt.
Mathilde : je regarde un petit…je regarde particulièrement ma coéquipière mais je regarde un peu les autres, voir les performances, jusqu'où ils sautent, en gros jusqu'où ça va.
SLB : d'accord, tu regardes la performance. Tu regardes quoi encore ?
Mathilde : les mordus.
SLB : les mordus.
Mathilde : et j'entends s'il y a le piétinement.
SLB : d'accord.
Silence, nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : donc, finalement, c'est rigolo parce que vous observez une personne mais en même temps…
Mathilde : les autres.
SLB : un petit peu, on a l'impression.

Enfin, les élèves ne vont pas se contenter de regarder seulement le sauteur de leur duo mais aussi les autres élèves. Nous avons évoqué l'annonce du « mordu » par le collectif des observateurs. Ensuite, les intentions liées à l'expérience vicariante (Bandura, 2003) sont variées en fonction des élèves : (i) la performance pour certains afin de comparer celle du sauteur qu'il observe, et sans doute eux-mêmes, (ii) pour les conseiller. Les élèves perçoivent l'observation des autres comme peu utiles pour eux-mêmes. Camille (10.9 ans) argumente en évoquant la différence entre tous les élèves et s'appuie davantage sur ce qu'il réalise, il ne dit pas « ressent ». La question est la transformation de ces expériences vicariantes (Bandura,

2003) en informations plus sensorielles. Toutefois, certains critères d'observation sont facilement accessibles aux élèves lorsqu'ils regardent le sauteur. Deux éléments semblent plus prégnants : le « mordu » et la performance.

Séance n°1 : 2/04/2012
2ème questionnement Maxime : 10.11 ans
SLB : juste derrière question, est-ce que ça sert à quelque chose de regarder les autres ?
Maxime : euh, ben, oui.
SLB : ça sert à quoi ?
Maxime : ben, déjà, euh, on peut les conseiller

Séance n°2 : 5/04/2012
3ème questionnement Quentin : 10.10 ans
SLB : et ça sert à quelque chose de regarder les autres ?
Quentin : ben, ben, déjà s'ils ont mordu, s'ils s'en aperçoivent pas et que, par exemple, Mathilde, elle regardait si on mord qu'on s'aperçoit, ça permet de nous le dire, de lui dire.
SLB : d'accord.

Séance n°2 : 5/04/2012
4ème questionnement Louise : 10.5 ans
SLB : […]Une petite question, ça sert à quoi de regarder les autres sauter ?
Louise : (silence) *Euh…j'sais pas, euh…j'sais pas.*
SLB : tu sais pas.
Louise : non.

Séance n°3 : 12/04/2012
5ème questionnement Hélène : 10.11ans
SLB : et finalement sur l'ensemble, tu, en dehors du moment où Justine passe, qu'est-ce que tu fais ?
Hélène : ben, euh…quand Justine, elle passe pas, je regarde les autres aussi.
SLB : d'accord.

Séance n°4 : 13/04/2012
7ème questionnement Inès : 10.4ans
SLB : d'accord. Et qu'est-ce que tu regardes ?
Inès : ben, s'ils ont pas mordu. Là, parce que, les bras en fait, moi, je regarde que quand c'est quelqu'un que j'ai à observer ; autrement le mordu. J'aime bien regarder aussi comment ils sautent et comment ils atterrissent.
SLB : d'accord. Et tu penses que ça peut te servir pour toi ?
Inès : euh…oui, ben, je sais pas vraiment. (Inès réfléchit.). *Si ça peut servir pour moi, ben, je sais pas, non.*
SLB : je sais pas, c'est une question, c'est pas…
Inès : je sais pas.
SLB : t'en sais rien. T'as le droit de pas avoir d'avis.
Inès : puisque en fait, j'aime bien juste regarder les autres. Ça me change pas d'avis

Séance n°5 : 20/04/2012
9ème questionnement Camille : 10.9ans

SLB : rires. *Ça sert à quelque chose de regarder les autres ?*
Camille : et, ben, moi, je trouve que ça sert à complètement à rien parce que t'as pas les mêmes performances qu'eux parce que... Donc si je regarde, ben, eux ils se mettent plus loin, je vais me mettre plus loin. Ben, non, parce qu'eux, ils sont peut-être plus grands, ils sont différents quoi.
SLB : hum.
Camille : donc, je prends plutôt exemple sur tout ce que je fais.
SLB : d'accord. Je comprends.

Le donné initial de l'enseignante était davantage ciblé sur un *feed-back* de la connaissance de l'exécution pour évoluer vers le conseil engageant les élèves dans des pratiques d'aide (Baudrit, 2002). Les monstrations et les démonstrations de certains duos observateurs – sauteurs vont contribuer à diffuser des formes d'interactions variées au sein du groupe classe. Les observateurs vont devenir de véritables entraîneurs pour leur camarade, instaurant un tutorat réciproque (Lafont & Ensergueix, 2009). On constate que les conseillers ont recours à des explications verbales qui rappellent les consignes de l'enseignante et à des démonstrations. Ils s'appuient sur la connaissance de l'exécution et du résultat du sauteur. Ce sont sans doute ces bilans spécifiques établis par les observateurs – conseillers qui entraînent une si grande variété de formes d'interaction des duos. Le descriptif des six échanges entre Hélène et Justine illustre notre propos.

L'investissement des élèves est visible lors des séances à partir du moment où l'enseignante dévolue l'organisation de ces temps de concertation. D'ailleurs, juste après les sauts, des duos se parlent et les observateurs donnent déjà des conseils simultanément avec la performance. On assiste à un véritable « coaching » réciproque des duos qui s'inscrit dans le temps. Cela traduit la « praticabilité de la règle » (Coulon, 1993) du donné (Beguin & Clot, 2004) de l'enseignante. Le mot « conseil » est investi par les élèves qui lui donnent un contenu par leurs activités.

- Entre « amis » (Baudrit, 2005)

L'enseignante ne détermine jamais les duos ou les binômes au sein de la classe. Elle laisse les élèves se choisir. Lors de la deuxième séance, Louise (10.5 ans) va se retrouver seule sans observateur. Ce sera le seul cas de dysfonctionnement observé sur la durée de la séquence.

Séance n°2 : 5/04/2012
4ème questionnement Louise : 10.5 ans
SLB : je vais chercher la bonne séquence. C'est celle-ci, voilà. Ça va être à toi juste après.

Voilà, voilà. Là, y avait des observateurs.
Louise : oui, mais là, c'était ma première fois.
SLB : qu'est-ce qui se passe, là ?
Louise : ben en fait, y avait personne qui m'avait observée.
SLB : eh, oui ! Et comment ça se fait, tu sais pas ?
Silence.
Louise : je devais être avec Sarah mais Sarah, elle observait Quentin.
SLB : et qui était tout seul finalement ?
Louise : Pauline.
SLB : ah ! C'est Pauline. On te voit, après, t'es en train de chercher quelqu'un qui…
Louise : ben, oui, en fait je suis allée voir Pauline parce qu'elle aurait voulu m'obligée de le refaire.
SLB : oui.
Louise : mais, après elle m'a dit, « C'est Sarah qui devait t'observer. » Mais en fait, elle avait déjà quelqu'un, c'était Quentin.
SB : d'accord.

Nous avons comparé les duos constitués lors de la première situation où l'enseignante met en place des observateurs (première séance pour déterminer le pied d'appel) et les quatrième, cinquième et sixième séances. Seuls quatre binômes sont restés identiques : Laëtitia/Louise, Hélène/Justine, Maxime/Achille, Inès/pauline mais Nessyana était aussi avec elles. A partir de la troisième séance, ce sont cinq nouveaux duos qui apparaissent : Laurianne/Nessyana, Aloïs/Adèle, Gabriel/Quentin, Tanguy/Antoine et Alban/Tristan.

Au cours de la quatrième séance, l'association entre Mathilde et Miléna s'établit alors que Mathilde est dispensée mais elle va se poursuivre jusqu'à la fin de la séquence. Maël et Tom commencent leur coopération. Alban, dispensé, est remplacé par Camille auprès de Tristan avant de réintégrer le binôme par la suite. Stratégique, Victor choisit Sarah, dispensée, pour pratiquer davantage. Mais il semble que l'interaction satisfasse les deux élèves puisque leur collaboration va continuer les séances suivantes.

A la cinquième séance, la constitution du dernier binôme est liée aux retours des élèves dispensés Alban et Henri. Alban retrouve son *alter* Tristan, et Camille s'associe à Henri. Seul Matthias va changer souvent de partenaires durant les différentes séances. Les commentaires de Matthias lors de la sixième séance montrent un moindre engagement que les autres élèves. Cette non stabilité est-elle la conséquence d'une certaine timidité et d'un certain mutisme ?

Nous supposons que la séquence est l'occasion de créer des partenaires d'apprentissage spécifiques à cette activité collaborative (Baudrit, 2007b) d'observateur. La continuité des duos dépasse les seules relations d'amitié déjà existantes. Il traduit la reconnaissance de l'autre dans sa tâche de conseil et d'aide à l'apprentissage. En effet, les performances des binômes sont souvent très différentes. Ce qui signifie que l'association ne

s'est pas faite sur le critère de l'expertise comme c'est le cas dans certaines formes de tutorat (Baudrit, 2002). Cette permanence des binômes va faciliter des histoires d'interactions sur la base d'une connaissance précise du sauteur. Cela nous semble pouvoir expliquer la variété présentée des formes et des contenus des interactions entre les duos. Le libre choix proposé par l'enseignante a sans doute eu une certaine importance sans que l'on puisse en avoir la certitude.

- Comment mesurent-ils ?

Cette tâche va être implicitement attribuée aux observateurs par la mise en place des dispositifs de marque et de mesure (plots, décamètre). C'est lors de la quatrième séance que deux élèves vont apprendre à mesurer de façon plus précise les performances. Henri (10.10 ans) et Alban (10.3 ans) sont dispensés et ils vont aider l'enseignante dans cette tâche. Alban et Henri se placent dans l'alignement de la zone d'arrivée dans le sable des sauteurs. Henri utilise son bras pour tracer une ligne imaginaire. Alban trace une ligne avec le regard comme l'enseignante. Un litige entre l'enseignante et Henri va les obliger à se montrer mutuellement de façon plus précise comment ils obtiennent cette mesure. Ils vont confronter leur interprétation du tracé d'une ligne imaginaire entre la marque dans le sable et le décamètre. A la fin de la prise de performance, la procédure du tracé de la ligne entre la marque dans le sable et le décamètre est utilisée par Alban, avec sa béquille et Henri, avec son bras.

La séance suivante, le même dispositif est reconduit avec le décamètre déroulé le long de la fosse. Les observateurs ont différents éléments à regarder pour leur sauteur. La mesure focalise toutes les attentions des élèves. L'enseignante leur interdit de mesurer le saut de leur camarade. Pourtant les commentaires des élèves montrent que cette préoccupation est très présente. Nous supposons que les élèves estiment les longueurs avec le seul regard pour masquer la procédure à l'enseignante. Puis dans la suite de la séance, les élèves vont réaliser une prise de performance. Alors que la tâche de la mesure est attribuée à l'observateur, elle est réalisée de façon collective par les élèves les plus proches du décamètre. C'est Inès (10.4 ans) qui reprend la procédure du tracé de la ligne imaginaire. Puis c'est Aloïs (10.9 ans) et Achille (10.9 ans) qui imitent leur camarade. La procédure semble adoptée par tous les observateurs. Certains sauteurs restent regarder les performances de leurs camarades et participent aussi à la mesure.

La procédure est en trois temps :

1er temps : auto-désignation des juges

Ils sont toujours plusieurs, au moins deux. Ils sont légitimés en fonction de leur

positionnement par rapport à la trace du sauteur dans le sable.

2ème temps : définir la mesure

Les observateurs tracent une ligne, la rapportent au décamètre et se mettent d'accord sur la mesure.

3ème temps : la performance est annoncée à voix haute.

On constate une configuration spatiale des observateurs plus resserrée face à la zone de réception. Seuls Tom (10.9 ans) et Tristan (10 ans) sont excentrés de la zone de réception des sauteurs. Ce dernier va se replacer dans le groupe des observateurs pendant la prise de performance. Pour voir la fosse, les élèves s'organisent sur plusieurs niveaux assis, à genoux et debout.

Schéma 70 : configuration spatiale initiale des observateurs « mesureurs »
au niveau de la fosse à la séance 5

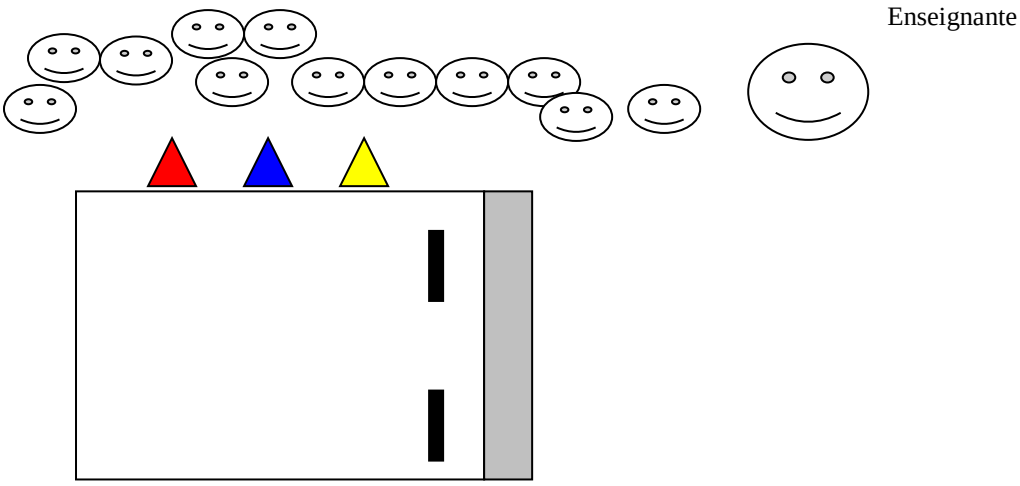
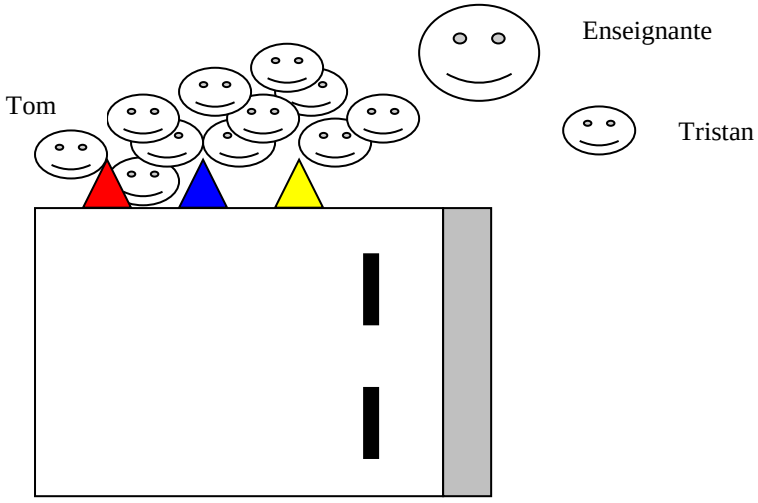


Schéma 71 : évolution de la configuration spatiale des observateurs « mesureurs »
au niveau de la fosse à la séance 5



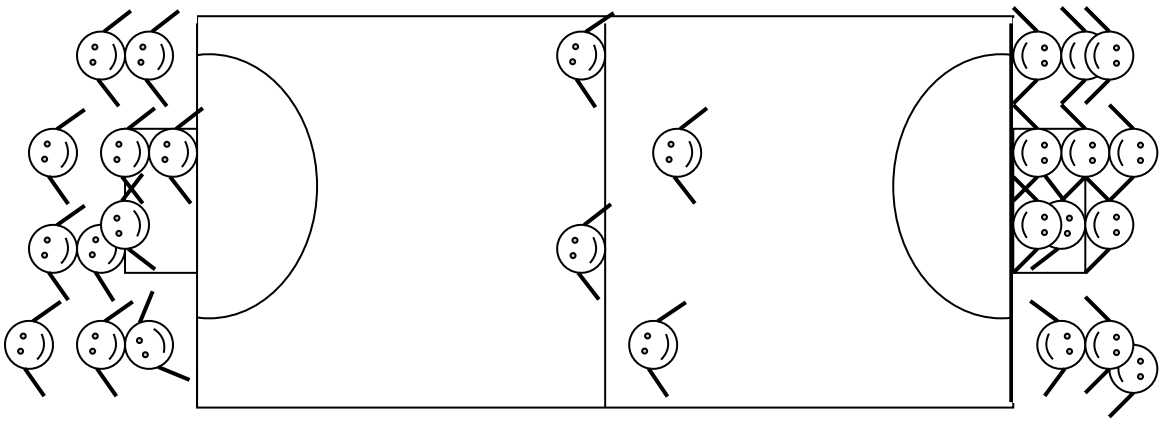
Ils ont des difficultés à suivre le rythme rapide du passage des sauteurs. L'enseignante demande aux observateurs de trouver une solution. Laurianne (11.2 ans) propose d'appeler un par un les sauteurs. Cette procédure est acceptée. Ce léger dysfonctionnement révèle le caractère collectif de la mesure de la performance alors qu'initialement l'enseignante avait demandé à chaque observateur de prendre en charge cette tâche. Le recours au tracé avec le doigt ou la main ne se fait pas de façon systématique mais il existe une validation des autres lorsqu'un des observateurs annonce la performance. Lors de désaccord, des élèves vérifient et ont recours à une trace dans le sable près du décamètre. La méthode s'est construite par l'intermédiaire des observations mutuelles des observateurs entre eux. Elle semble mettre en évidence l'importance accordée à la performance. La procédure collective garantit une mesure juste, vérifiée par plusieurs élèves. Les commentaires montrent que la longueur du saut est une préoccupation forte et légitime de tous. Elle n'est pas explicitée mais partagée par les élèves de la classe comme un arrière-plan à partir duquel va se construire cette procédure dans le cours de l'action collective. C'est un exemple de « ce socle des activités routinières » (Garfinkel, 2009) qui s'élabore pendant la séance d'EPS.

14.2.3.2. Les scripts

- Le script de l'échauffement

Cette organisation spatiale et sociale va rester identique durant toute la séquence. Nous avons déjà évoqué la passation des consignes qui se font sous une forme verbale et mais aussi sous des formes imagées (schéma de sauteur ou démonstrations d'élèves).

Schéma 72 : organisation des échauffements



L'organisation est contrôlée par l'enseignante qui donne le signal de départ des lignes.

Les commentaires de Gabriel (11 ans), Victor (10.3 ans), Camille (10.9 ans) montrent qu'ils se désintéressent totalement des traversées faites par leurs camarades. Pourtant le temps passé dans les files indiennes est plus important que celui passé a réalisé les traversées du terrain de hand-ball. Cela est d'autant plus surprenant que les élèves interrogés le sont alors que le rôle de l'observateur est instauré dans la situation près des sautoirs. Il semble que les élèves ne font pas le transport (Del'Guidice, 1999) entre les tâches de l'observateur et avec celle de l'échauffement. On peut avancer quatre raisons à ce constat : (i) l'absence du donné de l'enseignante par une demande explicite ; (ii) le fait que les tâches de l'observateur ne soient pas incluses dans un script écrit collectivement de façon publique ; (iii) la succession des actions des autres élèves et un placement peu propices à l'observation ; (iiii) le fait que les actions motrices demandées durant l'échauffement sont des représentations enactives (Bruner, 2008). Pour ce dernier point, nous avons constaté dans les commentaires que les sauteurs tentaient de transformer les consignes verbales et visuelles communiquées en perceptions proprioceptives (Parlebas, 1999) se focalisant sur la conscientisation des actions motrices ressenties.

Ces situations d'échauffement ne semblent pas reconnues par les élèves comme un temps où il est aussi possible d'aider ses camarades.

Séance n°3 : 12/04/2012
6ème questionnement Gabriel : 11ans
SLB : et après quand t'es dans les files indiennes, tu fais quoi ?
Gabriel : d'attendre.
SLB : et qu'est-ce que tu fais quand t'attends ?
Gabriel : comme ça…J'attends tranquillement.
SLB : d'accord. Donc c'est juste attendre finalement.

Séance n°4 : 13/04/2012
8ème questionnement Victor : 10.3ans
SLB : et quand tu es dans les files d'attente. Qu'est-ce que tu fais finalement ?
Victor : ben, on parle de l'exercice et des fois, on dit « ça nous énerve. »
SLB : ah, bon ! D'accord.

Séance n°5 : 20/04/2012
9ème questionnement Camille : 10.9ans
SLB : quand tu es dans les files indiennes, tu fais quoi ?
Camille : dans les files indiennes ?
SLB : ouais, quand tu attends dans les files indiennes. Là, t'es dans la file indienne, t'es en train, je sais pas…t'as trouvé, qu'est-ce que tu as dans la main ?
Camille : ben, là, c'est que j'ai trouvé quelque chose. Je demande à qui c'est. Et puis après il

est cassé.
SLB : d'accord.
Camille : ben, fais un peu « diverti », j'me concentre pas sur les sauts.

Séance n°5 : 20/04/2012
10ème questionnement Antoine : 10.4ans
SLB : et quand t'es dans la file indienne, là. Qu'est-ce que tu fais ?
Antoine : euh…je regarde les autres.
Arrêt.
LB : ouais, et qu'est-ce que tu regardes quand tu regardes les autres ?
Antoine : euh…je regarde si ils sautent toujours du même pied et puis voilà.
SLB : qu'est-ce que t'en fais si tu remarques qu'ils sautent pas toujours du même pied ?
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu fais ?
Antoine : ben, je leur dis.

- Le script des séances

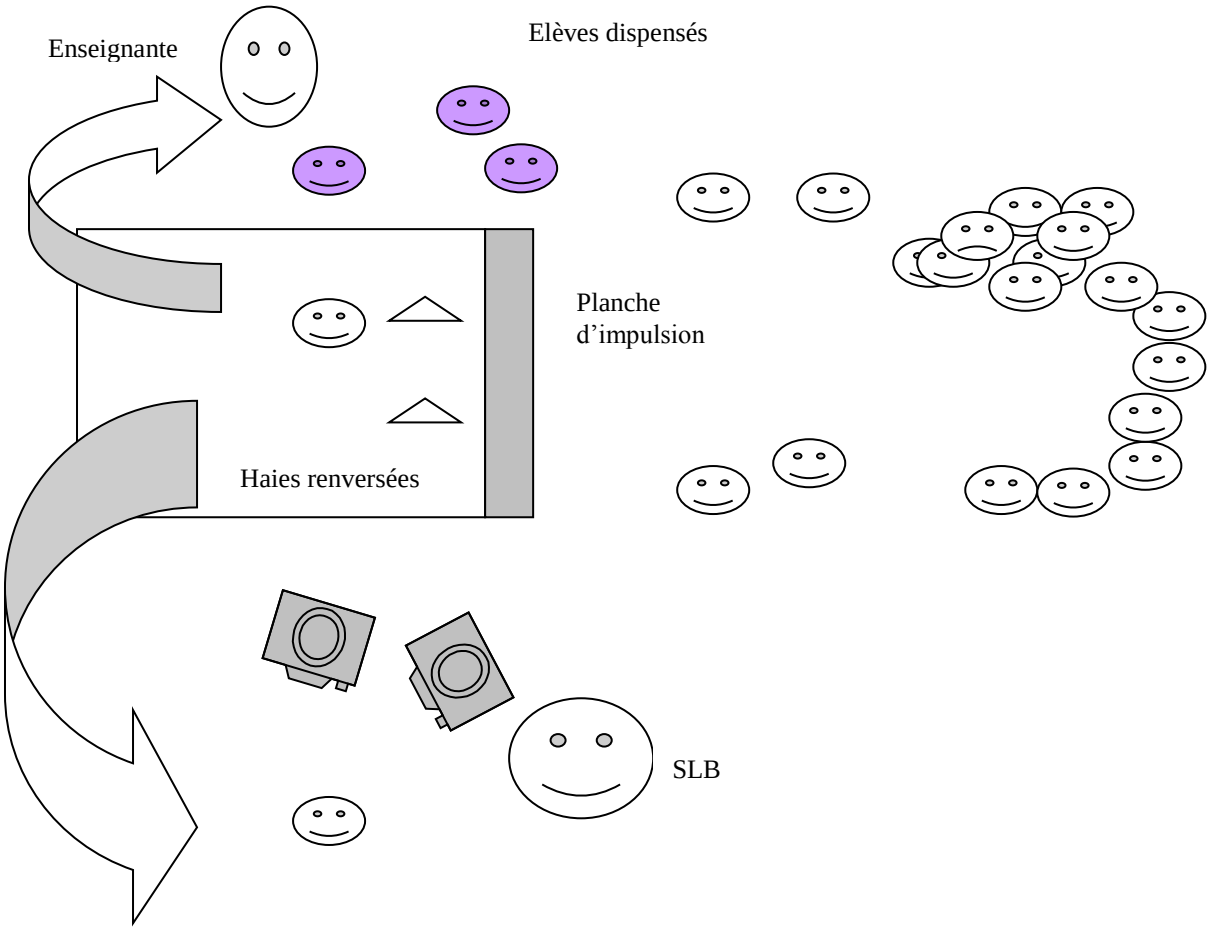
La détermination de la marque a fait l'objet d'un apprentissage pendant la première partie de la séquence. Les élèves se sont réellement appropriés cette tâche. Nous avons déjà souligné la dimension ludique de la craie qui invite les sauteurs à personnaliser leur marque.

Mais ces traces vont avoir une conséquence sur la répartition spatiale des élèves et d'ordre de passage : (i) ce sont les élèves les plus proches de la planche qui sautent en premier puis les plus éloignés ; (ii) pour les sauteurs dans la même zone de marque, une harmonisation est faite par le regard. L'efficacité de cette organisation est remarquable. Ainsi lors de la troisième séance, tous les élèves de la classe saute en une minute. Les sauteurs enchaînent sans attendre en utilisant la largeur de la fosse de réception pour passer deux par deux. Même lors de tâches de prise de performance, les quatorze élèves d'un groupe réalisent leur saut en moins d'une minute. Pourtant les élèves discutent dans cet espace mais semblent aussi attentifs « à leur tour ».

D'ailleurs cette rapidité de passage pose des difficultés aux observateurs lorsque l'annonce de la mesure des sauts devient systématique. Nous rappelons la solution de Laurianne (11.2 ans) en appelant les sauteurs les uns après les autres pour laisser aux observateurs le temps d'accomplir leur tâche.

L'organisation est aussi respectée dans le retour des sauteurs qui passent sur les côtés sans gêner leurs camarades et sans passer dans le champ des caméras qui deviennent des éléments structurant l'espace de la séance (Relieu, 1999).

Schéma 73 : organisation spatiale et les marques de la course d'élan



A partir de la quatrième séance, le script va s'enrichir avec les temps d'interaction entre les sauteurs et les observateurs. Nous avons constaté l'éparpillement spatial lors de ces moments. Les marques vont contribuer à faciliter les rotations des deux groupes en donnant un repère, sorte de point d'attache pour chaque élève. D'ailleurs les interactions entre les observateurs et les sauteurs vont intégrer cette marque dans leur préoccupation au regard des piétinements ou des « mordus ». On constate l'importance de cet apprentissage sur l'organisation spatiale et sociale des séances.

Les élèves ont peu à peu construit le script des séances en identifiant l'usage des espaces en fonction des moments : (i) l'ordre des marques qui détermine les passages pour sauter ; (ii) la dispersion dans tout l'espace lors des échanges observateur – sauteur.

Nous n'évoquerons pas de nouveau les tâches de prise de performance. Mais nous souhaitons souligner ce qui peut apparaître comme un paradoxe de scénario de l'enseignante. En effet, on peut qualifier le script décrit ci-dessus avec les temps de concertation observateur – sauteur, de script coopératif d'alternance. Il va peu à peu prendre une place considérable

dans l'activité des élèves durant les séances. Le script compétitif des prises de performances arrive en fin de séance et propose des formes d'élimination directe qui mettent l'accent sur les comparaisons entre élèves. C'est l'association des deux scripts qui semble paradoxale et on pourrait supposer que le compétitif annihile le coopératif. Nous l'avons souligné, le script compétitif ne semble pas avoir d'effets de conduites d'évitement (Carver & Scheier, 2001) des élèves aux performances les plus modestes.

14.2.3.3. Synthèse de la fonction relationnelle et de communication

Si nous ne sommes pas en mesure d'évaluer les effets sur les apprentissages du rôle d'observateur, il va prendre une place essentielle dans le script des séances de saut en longueur. L'observation des autres devient un instrument pour conseiller le sauteur. Ce sont les connaissances du résultat et de l'exécution sur lesquelles vont se focaliser les observateurs pour répondre à la demande de l'enseignante. La diversité des interactions montre la richesse du processus de création des duos dans leur tâche coopérative (Baudrit, 2002). L'observation mutuelle des élèves pendant ces temps d'interactions va contribuer à instaurer une forme de tutorat réciproque (Lafont & Enseigueix 2009) sur le principe. Mais les modalités vont rester à l'initiative des duos. Le rituel (Marchive, 2007) des échanges est reconnu par les élèves mais l'ordre de l'interaction (Goffman, 1974) montre une grande souplesse (Bonicco, 2008) et beaucoup de créativité. Les procédures ne sont pas rigides mais adaptées en fonction de l'intersubjectivité de chaque duo interagissant. Ce script coopératif d'étayage (Bruner, 1991) répond au contrat didactique (Brousseau, 1988 ; Sarrazy, 1995) de l'enseignante à travers l'intention du conseil qui semble guider les observateurs.

La performance reste un arrière-plan (Garfinkel, 2009) très présent à travers la mesure qui se réalise de façon collective comme « pour ne pas se tromper » alors que les conseils restent dans l'intimité des interactions des duos. Les scripts compétitifs proposés renforcent les comparaisons entre les élèves en établissant des classements connus de tous (Monteil, 1993). Lors de ces moments de séance, on perçoit l'excitation des élèves face à l'élimination. Pourtant il ne semble pas que cela ait des effets sur l'engagement des élèves.

Le rôle social d'observateur par son influence sur le script de la séance semble aussi avoir une fonction d'animation (De Péretti, 2000) du groupe classe. Le choix des duos ne s'est pas réalisé sur la seule base des amitiés ou des performances des élèves. La reconnaissance de l'aide apportée par le partenaire observateur pourrait avoir un effet sur le climat que l'on peut qualifié de coopératif dans la classe. Cette analyse pourrait expliquer l'attachement des élèves

à la performance comme but de maîtrise et moins comme but compétitif (Famose, 1991b) avec ces effets de désengagement et autres conduites d'évitement. C'est ce point que nous allons maintenant évoquer.

14.2.4. La fonction motivationnelle

14.2.4.1. Le caractère public de la performance

Nous avons présenté les différents dispositifs de marquage mis en place par l'enseignante au fil de la séquence. Les scripts compétitifs avec les éliminations vont renforcer la visibilité des difficultés et des réussites des élèves de la classe. Très rapidement, ils sont à même de se comparer avec leurs camarades. Le rôle social d'observateur va accentuer ce phénomène puisque les élèves au niveau de la fosse vont avoir la connaissance des performances des différents sauteurs par la procédure collective de mesure instaurée. Les commentaires des élèves se centrent sur leurs progrès et sont moins dans la comparaison avec autrui. Les buts de maîtrise semblent prendre le pas sur les buts compétitifs (Famose, 1991b).

Pourtant la performance est présente dans toutes les séances comme un arrière-plan (Garfinkel, 2009). Mais elle ne semble pas avoir de conséquences en termes de conduites d'évitement (Carver & Scheier, 2001). Les scripts compétitifs contribuent à afficher la réalité des différences entre les élèves. « La face » (Goffman, 1974) de chaque sauteur est posée et aucun écolier ne semble chercher à « la sauver » (Goffman, 1974). Les élèves au fil de la séquence vont maintenir leurs efforts pour progresser et les commentaires mettent en évidence les analyses pour prendre conscience des difficultés rencontrées.

Comment expliquer ce constat à l'échelle d'une classe ?

14.2.4.2. Conseiller et sauter

Les créations des élèves dans leur rôle d'observateur/conseiller sont révélatrices d'un engagement dans cette tâche. L'enseignante a donné le cadre et en a organisé l'alternance mais les procédures, que nous avons présentées, montrent la motivation pour ce rôle qui leur a été attribué. L'observation des duos interagissant a certainement contribué à renforcer l'investissement des élèves. L'implicite est la confiance réciproque qui se construit dans ces moments d'échanges. D'ailleurs et nous l'avons déjà souligné, les duos constitués peuvent être hétérogènes. L'écart de performance entre Laëtitia (11.1 ans) et Louise (10.5 ans) est

d'environ cinquante centimètres et il est proche de soixante dix centimètres entre Laurianne (11.2 ans) et Nessyana (10.6 ans). Cela n'empêche pas les élèves les plus experts d'être attentifs et à l'écoute des conseils de leurs camarades observateur/conseiller.

S'il est difficile de se prononcer sur les effets des remarques et suggestions en termes d'apprentissage, il nous semble que le rôle d'observateur a un effet sur l'engagement des élèves. Cette aide (Baudrit, 2002) de tutorat réciproque (Lafont & Enseigueix, 2009) entraîne un cercle vertueux entre les apprentissages de sauteur et conseiller.

L'observation mutuelle des élèves de la classe contribue à construire une *microculture de classe* (Mottier Lopez, 2007) et à reconnaître le rôle social comme un apprentissage au service de l'autre. L'investissement des élèves traduit la pertinence motivationnelle (Schütz, 2008) pour cette tâche. Les observateurs enquêtent (Ogien, 1999) pour déborder (Pastré, 2004) la tâche proposée par l'enseignante. C'est sans doute ce climat coopératif qui constitue le savoir partagé (Bruner, 2008) le plus important de cette communauté d'apprenants (Lave & Wenger, 2011).

14.2.4.3. Synthèse de la fonction motivationnelle

Le rôle social d'observateur/conseiller est reconnu et accepté par les élèves de la classe comme une tâche ayant une valeur positive. L'investissement dans ce rôle se construit collectivement au fil des séances par la création de certains duos et l'observation mutuelle contribue à la diffusion de ces interactions. Il semble avoir un effet sur la motivation pour progresser dans les apprentissages moteurs. En s'appropriant ainsi ce rôle, les élèves en reconnaissent implicitement la valeur et le sens (Bachmann & Grossen, 2007) pour l'autre. Au-delà de la pertinence des procédures proposées au sauteur, c'est l'intention de se préoccuper de son *alter* qui créé un climat coopératif dans la classe. Les interactions entre les élèves signifient implicitement « Je crois en toi. Tu peux progresser ». La dimension est socio-émotionnelle (Bockaerts, 2002).

Cette perspective peut expliquer le maintien de l'engagement des élèves dans leurs apprentissages pendant la durée de la séquence quelle que soit leur performance.

14.2.5. Synthèse générale de la séquence de CM2 en saut en longueur

Les élèves tentent de transformer les consignes de l'enseignante délivrées sous des

formes verbale ou visuelle en représentations enactives (Bruner, 2008). Les commentaires révèlent que l'activité de sauteur est planifiée (Laville, 2000) avec un contrôle conscient de certains aspects des réalisations en lien avec le consignes de l'enseignante. Il nous semble que cette vigilance métacognitive des élèves est due en partie au rôle d'observateur. Il donne des informations sur le résultat et sur des éléments de l'exécution. Cela semble inciter le sauteur à être attentif aux sensations proprioceptives (Parlebas, 1999) éprouvées pendant les réalisations. Le fait de sauter en sachant que l'on est regardé par un camarade revêt une certaine importance.

Les scripts (Nelson, 1981) ou le format (Bruner, 1991) de l'alternance, sauter – observer, conseiller, proposé par l'enseignante vont donner lieu à des interactions variées entre les élèves. Elles se sont développées par l'observation mutuelle des différents duos au sein de la classe.

Si nous ne sommes pas en mesure d'identifier les effets sur les apprentissages instrumentaux de ce dispositif de tutorat réciproque, il semble avoir des répercussions sur la motivation des élèves. Le caractère public (Monteil, 1993) des performances révèle des écarts importants au sein de la classe (proche d'un mètre). Pourtant l'investissement des élèves dans leur tâche de sauteur et d'observateur/conseiller est conséquent. Les buts de maîtrises (Famose, 1991b) semblent valoriser par le dispositif de tutorat (Baudrit, 2002) et relèguent au second plan la comparaison pour « être le meilleur ».

Au-delà des conseils prodigués par l'observateur/conseiller, c'est le sens de cette activité pour les élèves qui est essentielle : aider l'autre, c'est croire en son progrès et en sa réussite. Cet arrière-plan socio-affectif contribue à soutenir l'activité de sauteur des élèves.

L'observation mutuelle a contribué à construire cette valeur de préoccupation de l'autre par la négociation (Gearing, 1984), la transaction (Bruner, 2008) des « consociés » (Schütz, 2008). C'est ce « face à face » (Goffman, 1974) qui fait que cette microculture de valeur devient un savoir partagé (Bruner, 2008).

14.3. L'activité de multi-bonds pour la classe de 5ème

14.3.1. Descriptif du terrain

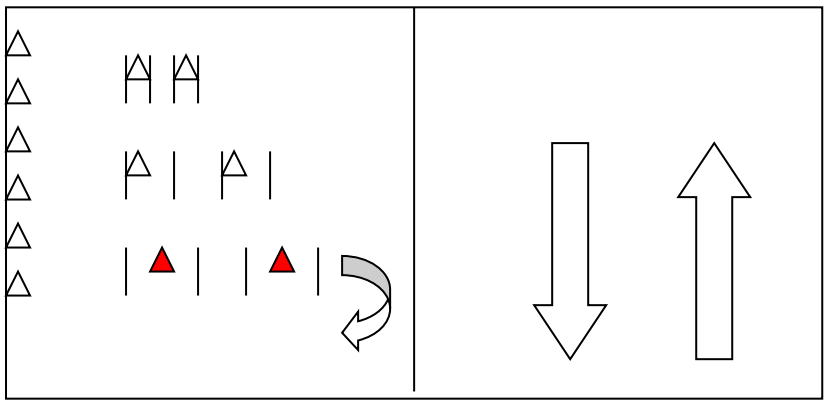
Tableau 21 : dates des observations – caractéristiques des élèves de la classe de 5ème

Dates des 7 séances	Moyenne d'âge	Nombre d'élèves
11/05/2012, 15/05/2012, 22/05/2012, 25/05/2012, 29/05/2012, 1/06/2012, 5/06/2012	13.2 ans	21 = 10 F + 11 G

Les séances se déroulent sur un stade juste à côté du gymnase. Deux espaces sont utilisés de façon successive. Tout d'abord le terrain de football, sur lequel l'enseignant réalise l'échauffement. Les flèches représentent les allers-retours des élèves de la classe. Certaines situations d'apprentissage se déroulent aussi sur le terrain. Dans tous les cas, cet espace est utilisé dans la première partie de la séance.

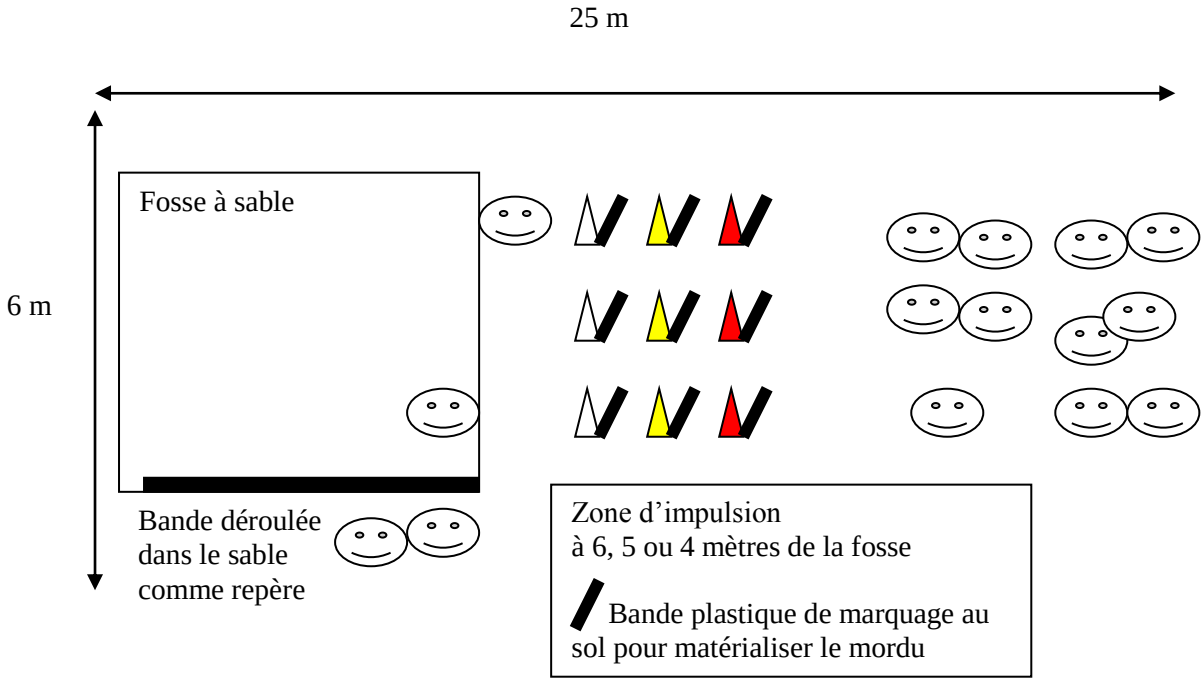
Schéma 74 : aménagement matériel d'une situation d'apprentissage de foulées bondissantes

Terrain de football



Les activités autour du sautoir sont proposées aux élèves dans la seconde partie des séances. Au-delà, de cette organisation globale, nous présenterons les schémas spécifiques aux situations d'apprentissage qui seront analysées.

Schéma 75 : organisation matérielle et spatiale au sautoir



Les emplacements des caméras n'ont pas eu une influence sur les déplacements des élèves pendant la séquence.

- Intérêt pour l'activité pratiquée

Nous commençons le questionnement par cette question préalable qui va nous permettre de mesurer l'intérêt pour l'activité pratiquée.

Question : as-tu aimé ce que tu as fait aujourd'hui pendant la séance ?

Tableau 22 : synthèse intérêt pour les séances de multi-bonds

Enormément	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout
	Thomas : beaucoup. Lucas : beaucoup.	Nathan : bon, ça va, c'était moyen. Noémie : moyennement parce que j'arrivais pas trop à faire les, les…euh…trucs, les foul… (foulées bondissantes) Nina : moyennement. Jason : moyennement. Sonny : moyennement. Naomie : ben, comme d'habitude, moyen.	Oriane : non, oui un peu. Axel : ben, (silence) un peu. Pierre : un peu.	

Six élèves sur les onze interrogés disent apprécier « moyennement » la séance, trois « un peu » et deux seulement émettent un avis positif. L'intérêt pour l'activité des élèves peut être qualifié de relatif.

Sur les élèves questionnés, seules Noémie (13.4 ans) et Naomie (13.1 ans) complètent leur réponse pour la justifier ou l'expliquer. Noémie met en avant des difficultés éprouvées pour réaliser les tâches où les élèves doivent effectuer des foulées bondissantes. De nombreuses situations proposées par l'enseignant impliquent la réalisation de foulées bondissantes. Noémie n'a pas perçu la poussée plus forte de la jambe arrière pour se projeter vers l'avant. Elle se contente d'allonger sa foulée de course. Nous reviendrons sur l'auto-évaluation de Noémie.

Naomie est questionnée à la dernière séance et le « comme d'habitude » concerne uniquement la séquence de multi-bonds. Elle met en avant sa réussite en course d'orientation et son dix sept venant consacrer celle-ci. Si son intérêt semblait relatif pour les contenus de l'activité, la note met en avant qu'une des finalités de la production scolaire des élèves n'est pas nécessairement l'apprentissage mais sa valeur chiffrée par l'enseignant. Naomie en évoquant cet événement révèle que l'évaluation dans le second degré est très présente dans les classes au quotidien. La formule « Evaluer, c'est noté ; » pour l'enseignement dans le second degré est à peine caricaturale. Les innovations pédagogiques de « classe sans note[59] » ont fait l'objet de moments de médiatisation (Café pédagogique 11/10/2011 ; 10/01/2014) mettant en évidence la sacralisation implicite du mode d'évaluation chiffrée.

14.3.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs

14.3.2.1. L'organisation en lignes et en colonnes

Les lignes vont être l'organisation qui est proposée aux élèves lors de l'échauffement. Au début de la séquence, l'enseignant va demander aux élèves de réaliser des exercices qui sont déjà connus : déplacement en réalisant des talons-fesses, des montées de genoux, des cloches-pieds… L'enseignant explique la tâche à effectuer et la démontre plusieurs fois sous plusieurs formes : (i) une démonstration de l'action motrice sur place ou avec des déplacements réduits en modifiant l'action motrice à réaliser (démonstration au ralenti, arrêt dans une posture pour insister sur une point précis dans la dynamique du mouvement…), (ii)

[59]La formule apparaît officiellement pour la première fois dans le *Vademecum* ECLAIR (2011, p. 40)

une démonstration de la tâche à réaliser *in situ* en précisant les modalités d'organisation (sens de circulation, points de repère matériels…). La première démonstration s'apparente à la stylisation (Bruner, 1991) du mouvement qui est envisagée dans le cadre de l'imitation modélisation interactive proposée par Winnykamen (1990). La seconde semble moins utile pour les apprentissages des actions motrices que pour les aspects organisationnels de la situation. La démonstration stylisée, le message oral et visuel lié à la réalisation de l'action motrice s'adressent toujours au collectif à ce moment de la séance.

La plupart des propositions de l'enseignant sont connues des élèves et la passation des consignes est juste un rappel. Toutefois, nous analyserons dans la suite de cette partie, les exercices nouveaux qui peuvent poser des difficultés de compréhension pour certains élèves.

Schéma 76 : organisation de la ligne

Terrain de football

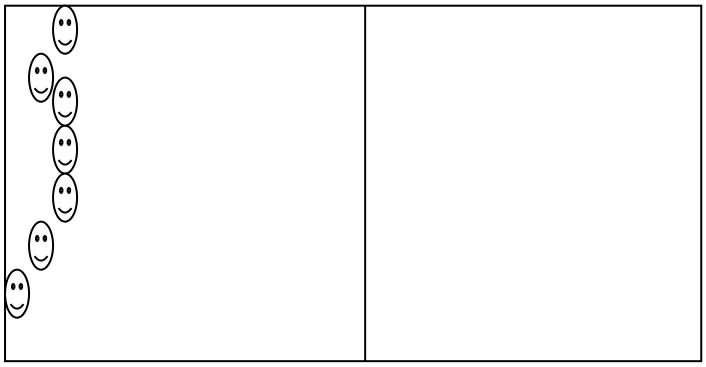
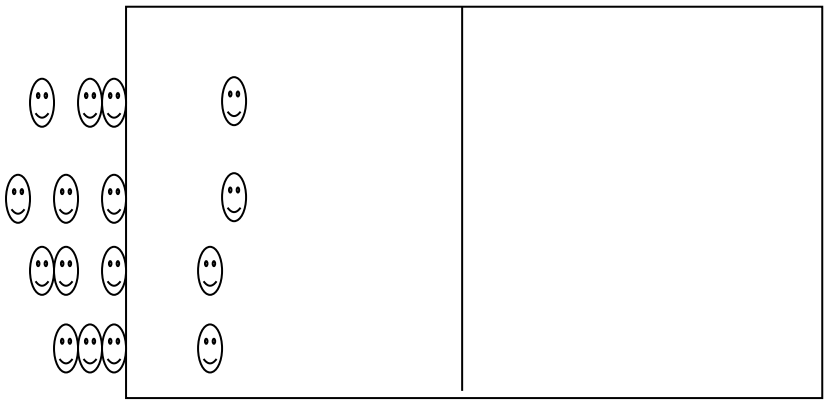


Schéma 77 : organisation de la colonne

Terrain de football



Les commentaires de Noémie (13 ans), Oriane (13 ans) et Naomie (13.1 ans) montrent que certains élèves complètent les explications données par l'enseignant en regardant les

autres camarades de la classe effectuer la tâche. L'expérience vicariante (Bandura, 2003) est possible dans le cas des configurations de colonnes mais plus complexe, voire impossible lors des passages en lignes. A la cinquième séance, l'enseignant propose deux tâches nouvelles. La première est une course en arrière avec la recherche de grandes foulées. Les élèves éprouvent des difficultés à réaliser la tâche. Des rires marquent la fin de l'exercice. La seconde est un grand pas avec un passage avec un genou au sol. La réalisation de cette dernière dure plus longtemps. Pour cette seconde nouvelle tâche, on constate que les élèves se regardent entre eux alors que ce n'est pas le cas pour la grande foulée en arrière. Le commentaire de Nathan (13.9 ans) montre que certaines routines motrices sont effectuées par les élèves sans difficulté. Le recours à l'observation des autres ne concerne pas « Ce qui est donné comme ne faisant pas question […] » (Schütz, 2010, p. 114) mais une connaissance « vague » (Schütz, 2010). L'enquête (Ogien, 1999) dans la situation suppose une auto-évaluation des élèves pour recourir à une ressource extérieure à eux. Noémie (13 ans), Oriane (13 ans) et Naomie (13.1 ans) sont dans le doute, pourtant elles ne demandent pas de précisions à l'enseignant. Pourquoi ?

La peur de l'enseignant, c'est peu probable. En revanche, le commentaire de Noémie révèle le fait que les quatre élèves qui regardent les autres réaliser la tâche de franchissement de rivières « […] On n'osait pas […] ». Il nous semble que le caractère visible (Huet & Saury, 2011) des activités d'apprentissage en EPS implique cette inquiétude du jugement des autres et/ou de l'enseignant sur ses réalisations. On peut s'interroger si cela renvoie au statut de l'erreur (Perrenoud, 1995) et au droit de se tromper dans le système éducatif français, élément révélé par les enquêtes PISA (Program for International Student Assessment) 2009 et 2012. Il est difficile de conclure de façon définitive.

La configuration de la colonne permet à certains élèves de compléter les consignes de l'enseignant par l'observation de leurs camarades afin d'identifier les actions motrices à réaliser. Cela suppose de se placer en fin de colonne afin d'observer les autres avant la première réalisation.

Séance n°2 : 11/05/2012
2ème questionnement Nathan : 13.9 ans
SLB : et lorsque vous attendez, là. Vous faîtes quoi ? Vous écoutez…
Nathan : ce que le prof, il nous disait de faire.
SLB : d'accord.
Silence. 20 secondes.
SLB : et la série de cloche-pied, pareil.
Nathan : ouais. Cloche-pied, on fait 1-2-3-4 et on change de pied.

SLB : d'accord. Ce sont des choses que tu as l'habitude de réaliser.
Nathan : ouais.
Silence.
SLB : pareil sur des courses en arrière.
Nathan : ouais.
Silence.
B : on voit que vous riez, vous êtes plutôt détendus.
Nathan : ouais.

Séance n°2 : 11/05/2012
3ème questionnement Noémie : 13 ans
SLB : vous étiez quatre et vous étiez sur le parcours.
Noémie : on voulait pas…on voulait pas partir.
SLB : vous vouliez pas partir ?
Noémie : oh, non.
Rires.
Noémie : ben, j'sais pas. Les gens y nous disaient non, toi, non, toi… On n'osait pas en fait.
SLB : d'accord. Donc finalement, vous avez…pas mal attendu, quoi.
Rires.
Noémie : je regardais comment y faut faire parce que…
SLB : ah, oui. Vous regardiez les autres ?
Noémie : oui.
SLB : pour voir comment les autres groupes ils faisaient. Vous aviez pas bien compris comment… ?
Noémie : moi, je regardais parce que j'aime pas en fait passer la première parce que j'aime bien regarder comment ils font. Ben, voilà.
SLB : tu regardes comment font les autres et puis comme ça tu te dis « si j'ai pas bien, pas parfaitement compris en regardant ce que font les autres, ça va me permettre de... » D'accord, ouais, ouais je comprends.

Séance n°3 : 22/05/2012
4ème questionnement Oriane : 13 ans
SLB : quand t'es dans la file indienne, comme ça. Qu'est-ce que tu regardes ?
Arrêt.
Oriane : ben, je regarde comment les autres ils font pour euh…parce que des fois je sais pas trop comment faire alors je regarde comment ils font, les autres et puis après je …
SLB : ouais. D'accord. Ça te permet de compléter les premières explications de monsieur F. . T'es pas sûre, alors du coup…
Oriane : ouais.

Séance n°7 : 5/06/2012
11ème questionnement Naomie : 13.1ans
SLB : là, c'est facile ce qu'il y a à réaliser ?
Naomie : ben, au début je comprenais pas.
SLB : d'accord. Tu savais pas trop. Alors comment tu fais quand…Comment t'as fait pour savoir ce qu'il y avait à faire ?
Naomie : ben, je regarde les autres.
SLB : tu regardes les autres. Et tu te dis, ça doit faire un truc comme ça et tu les imites quoi ?
Naomie acquiesce.

14.3.2.2. Mémoriser les consignes pour des tâches sans aménagement matériel

L'enseignant présente les situations toujours de la même manière. Il allie des consignes orales en décrivant les actions motrices à réaliser en insistant sur quelques points plus particuliers. Il complète systématiquement par des démonstration en rappelant les éléments importants. Dans la suite de cette partie, nous avons choisi des tâches nouvelles lorsque les élèves y sont confrontés pour la première fois. en cela, l'enseignant oriente le processus attentionnels des élèves (Bandura, 1980) par ces démonstrations et ces consignes verbales.

Les commentaires des élèves montrent que ces nouvelles tâches demandent un travail spécifique de leur part pour interpréter les consignes verbales et visuelles de l'enseignant.

Thomas (13.3 ans) reprend la consigne de l'enseignant et cherche à l'éprouver au niveau kinesthésique « pour garder les jambes droites. ». Jason (13.4 ans) tente de produire l'élévation verticale demandée en agissant consciemment sur le « lever de la jambe » et en l'amplifiant « en la tirant ». Les élèves tentent de transformer des informations verbales et visuelles en représentations enactives (Bruner, 2008). Axel (13.4 ans) aborde la mémorisation de façon différente. Il s'imagine en train de réaliser la tâche. C'est « la simulation cognitive par l'action imaginée » (Bandura, 2003, p. 559) que nous explique Axel. Il s'imagine en train de réaliser la tâche. C'est une activité d'imagerie mentale (Denis, 1994 ; Cadopi, 1991) qu'a construite Axel. L'initiative est personnelle mais le fait qu'il soit à même de nous l'expliquer, semble montrer que cela constitue une routine métacognitive pour l'élève. Schütz (2010) met l'accent sur l'imagerie. « Je dois visualiser l'état des choses à exécuter, avant que je puisse faire le brouillon des étapes de mon agir futur, qui produira cet état des choses. » (*Ibid*, p. 71). Schütz utilise la formule de futur antérieur pour rendre compte de cette opération d'anticipation dans l'avenir. Il ne précise pas si ce dernier est lointain ou immédiat.

Les trois élèves tentent par des procédures différentes de mémoriser les consignes verbales et visuelles. Les propos de Thomas et Jason nous permettent de supposer que ce qui guide leur action motrice s'appuie davantage sur une représentation dynamique (Sallaberry, 2005) qui mélange des éléments enactifs (« vraiment bien droites » – « en la tirant »), des éléments iconiques (« jambes droites » - « lever la jambe »), symboliques par la conscientisation pendant l'action motrice (« garder » - «lever la jambe en tirant en la tirant vers le haut »). Pour les éléments plus symboliques, le mot « garder » implique un contrôle de Thomas durant toute la tâche (30 secondes environ), la formulation de la procédure et le commentaire « c'est un peu chaud. » montre le travail de prise de conscience réalisé par Jason.

Séance n°1 : 11/05/2012
1er questionnement Thomas : 13.3 ans
SLB : sur cette situation, là, c'est difficile à réaliser?
Thomas : euh…un peu.
SLB : un peu ?
Thomas : oui.
SLB : et pourquoi un peu ?
Thomas : ben, j'y arrive pas très bien.
SLB : qu'est-ce que…t'arrivais pas à faire quoi, finalement ?
Thomas : garder les jambes bien droites.
SLB : garder les jambes tendues comme était la consigne.
Thomas : vraiment bien droites.
SLB : d'accord.

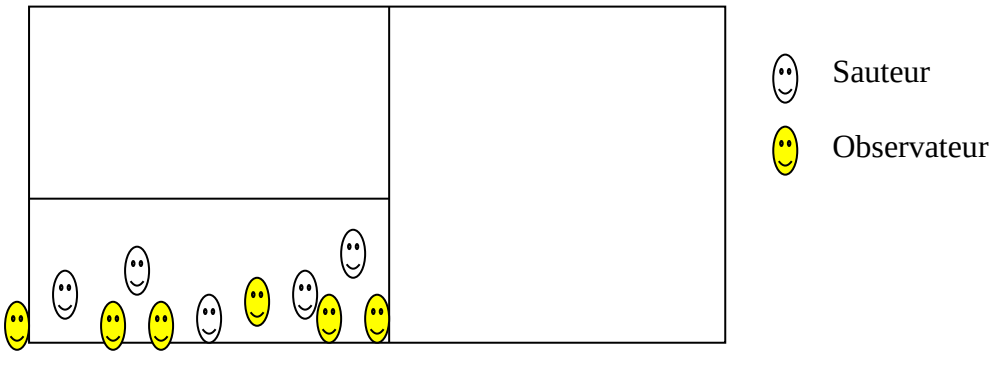
Séance n°6 : 1/06/2012
9ème questionnement Jason : 13.4 ans
SLB : alors, après la situation d'après, c'est…c'est…ça, c'est quelque chose de nouveau qu'on vous a fait faire. Tu sais, c'est le « 1, 2, 3 » avec la foulée bondissante.
Nous regardons la séquence. 10 secondes.
SLB : alors ?
Arrêt de la séquence.
Jason : c'est un peu chaud, ça.
SLB : pardon.
Jason : c'est un peu dur, ça.
SLB : comment, euh…, comment tu t'y es pris pour essayer de le faire ?
Jason : ben, j'ai essayé de bien lever la jambe en la tirant en haut.
SLB : d'accord. Et pourquoi tu dis, « C'est chaud ». C'est parce que…
Jason : ah, sauter haut…
SLB : non…
Jason : …quand on court et qu'on saute, c'est plus chiant, plus dur.

Séance n°3 : 22/05/2012
5ème questionnement Axel : 13.7 ans
SLB : et quand monsieur F. est en train de vous donner des explications, qu'est-ce que tu fais ?
Silence. Arrêt.
Axel : ben, je l'écoute ou j'essaie de trouver…d'essayer de comprendre.
SLB : quand tu dis j'essaie de trouver, c'est-à-dire ?
Axel : je m'imagine en train de faire.
SLB : tu t'imagines en train de réaliser, c'est ça ?
Axel : ouais.
SLB : d'accord. Et quand tu t'imagines, ça fait comment ?
Axel : ben, c'est comme si on était en train de le faire.
SLB : d'accord, ça veut dire que tu te vois en train de le faire, c'est ça ?
Axel : oui.
SLB : OK. Et pour toi, ça va te permettre…ça va faciliter après ?
Axel : oui.

Pourtant tous les élèves ne sont pas à même de transformer les consignes verbales et visuelles de l'enseignant. Les foulées bondissantes sont des actions motrices qui ont fait l'objet de nombreuses situations d'apprentissage. Noémie (13 ans) et ses camarades doivent franchir un espace en essayant au fil des essais de réduire le nombre de foulées entre deux lignes. L'observateur (en jaune sur le schéma 78) doit compter pour renseigner le sauteur. Noémie est associée à Pierre (12.6 ans). Ils réalisent la tâche à tour de rôle. Noémie va observer plusieurs fois son camarade qui effectue des foulées bondissantes avec beaucoup d'amplitude. Celles de Noémie vont rester rasantes lors de ses différents essais. Ses commentaires révèlent qu'elle n'arrive pas à transformer les consignes de l'enseignant et son expérience vicariante (Bandura, 2003) en production motrice efficace. Elle a identifié le but de la situation et les critères de réussite mais ses commentaires n'évoquent pas une règle d'action ou auto-consigne qui pourrait orienter l'intention dans son action motrice de la foulée bondissante. L'exposition à un camarade en réussite ne suffit pas. Les aspects enactifs (Bruner, 2008) semblent absents des propos de Noémie. Nathan (13.9 ans) est plutôt en réussite pour réaliser les foulées bondissantes. Ses commentaires montrent qu'il en reste lui aussi au but de la tâche. Il ne semble pas en mesure de comparer l'amplitude des foulées des élèves de la classe alors qu'il dit les regarder. L'expérience vicariante (Bandura, 2003) des deux élèves, l'un en réussite, l'autre plus en difficulté, semble ne pas avoir d'effets sur les apprentissages. Pourtant, Nathan constate ses progrès dans la réalisation des foulées bondissantes sans pouvoir en expliquer les raisons.

Dans une situation similaire, les commentaires d'Oriane (13 ans) montrent le travail de prise de conscience qu'elle réalise pour comprendre sa difficulté. Elle constate que sa jambe tendue devrait être pliée et qu'elle doit rechercher l'élévation de celle-ci. On retrouve comme pour Thomas et Jason des éléments enactifs et iconiques qui vont permettre à Oriane de réussir ultérieurement.

Schéma 78 : situation de foulées bondissantes



Séance n°2 : 11/05/2012
3ème questionnement Noémie : 13ans
Noémie : ah, ben, j'y arrive pas.
SLB : ça, c'est…je vais la remettre au début. Voilà.
Ça, ce sont les fameuses foulées bondissantes. Alors tu te rappelles exactement ce qu'il fallait faire ?
Arrêt de la séquence.
Noémie : ben, oui fallait sauter loin, enfin rebondir assez loin pour faire le moins de pas.
SLB : voilà, le moins de foulées possibles sur le même espace. Ton observateur, c'était Pierre ?
Noémie : oui.
SLB: d'accord. Et t'en as fait combien ?
Noémie : c'était souvent 9 et 8.
Nous regardons la séquence.
SLB : d'accord. Oui, vous aviez trois essais et il fallait essayer d'en faire de moins en moins.
Arrêt.
SLB : qu'est-ce que t'arrivais pas à faire ?
Noémie : ben…euh…ben à faire, d'en faire le moins possible, j'arrivais pas…à y aller.

Séance n°2 : 11/05/2012
2ème questionnement Nathan : 13.9 ans
SLB : ah, voilà ! Je t'ai un peu raté. (La séquence débute alors que Noémie a déjà commencé sa traversée.) *Quelque chose de nouveau, ça, à réaliser ?*
Nathan : non.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu fais tes foulées bondissantes, là ?
Arrêt.
Nathan : enfin ce que je fais, comme tout le monde.
SLB : ouais. Tu regardes les autres quand ils sont en train de faire ?
Nathan : ouais.
SLB : et alors ?
Nathan : enfin, alors…enfin rien.
SLB : ouais.
Nathan : j'sais pas, enfin y a pas de truc extraordinaire, on fait tous pareils.
[…]
SLB : et, là, c'est…au fur et à mesure d'avoir répété la situation tu te sens plus à l'aise ?
Nathan : oui. En gros, c'est plus facile.
SLB : ouais. Tu trouves que c'est plus facile au fur et à mesure ?
Nathan : ouais.
SLB : et comment tu perçois ça ?
Nathan : ah, j'sais pas, enfin.
SLB : tu sais pas mais tu trouves que c'est plus facile. D'accord.

Séance n°3 : 22/05/2012
4ème questionnement Oriane : 13ans
SLB : ouais et celui-ci, là, plus précisément, c'était…tu sais la sorte de foulée bondissante ?
Oriane : ben, moi, j'ai un peu…un peu de mal.
SLB : ouais. Tu peux expliquer ?
Oriane : ben, j'arrivais pas à lever la jambe. Enfin…j'arrivais pas à lever la jambe.
SLB : d'accord. La jambe avant, tu veux dire ?
Oriane : oui.

Silence.
Oriane : je la laissais trop tendue. Il fallait la plier.
SLB : ouais et tu…t'arrivais pas à t'ajuster au fur et à mesure?
Oriane : si, après j'ai arrivé.

Lucas B. (12.6 ans) et Jason (13.4 ans) constatent leur progrès dans les tâches d'échauffement. C'est la même situation de déplacement sur laquelle s'exprime Thomas (13.3 ans) lors de la première séance. Les deux élèves constatent leurs progrès. Mais seul, Lucas B. les identifie plus précisément. Beaucoup d'élèves comme lui ont eu tendance dans les premières réalisations à tendre les jambes mais aussi les bras et le haut du corps. Lors de la sixième séance, un élève mime un robot et on entend le mot « Robocop ». L'image est assez juste dans les premiers temps des apprentissages. Jason éprouve des difficultés à exprimer ses progrès. La création de l'automatisme se fait graduellement sans que les élèves n'en aient réellement conscience. Lucas B. est à même d'évaluer son progrès parce que cette coordination motrice était sans doute un point récurent de difficultés. Implicitement l'un et l'autre attribue à la seule répétition la progression. Cela se traduit par le « […] on s'entraîne, on s'entraîne et ça devient moins dur […] » exprimé par Lucas B. et « ouais, c'est sûr, à force. » de Jason. C'est la valeur de la répétition synonyme de travail et d'effort dans le domaine de l'EPS qui est avancée par les élèves.

Séance n°4 : 25/05/2012
6ème questionnement Lucas B : 12.6 ans
SLB : donc, là, vous êtes, tu sais, entre les bandes plastiques et vous devez…
Lucas : faire les jambes tendues.
SLB : voilà.
Silence.
SLB : tu vois bien l'écran.
Lucas : ouais, ouais.
SLB : alors, cette situation-là, comment tu la réalises ?
Silence.
Lucas : hummmm, en fait il faut…au début, c'est difficile, vu qu'il faut éviter d'avoir les bras tendus et les plier puis après ça vient tout seul la cohérence entre tes jambes et tes bras. C'est facile, après.
SLB : après c'est facile. D'accord.
Lucas : la première fois que tu le fais, tu te dis « Oh ! C'est dur ». mais en fait au bout de deux trois séances, c'est facile.
SLB : ouais. A force mais comment t'expliques ça, que ce soit plus facile au fur et à mesure ?
Lucas : vu qu'à chaque échauffement, on fait quelque chose comme ça, donc euh…on s'entraîne, on s'entraîne et ça devient moins dur, plus facile et ça vient tout seul.

Séance n°6 : 1/06/2012
9ème questionnement Jason : 13.4ans

SLB : alors, c'est une autre situation, un petit peu plus tard sur les jambes tendues.
Jason : hum.
SLB : alors ?
Jason : ben, ça allait.
SLB : pas de difficulté majeure?
Jason : non, ça va.
Silence. Rires.
SLB : t'explique ce que tu faisais à Sonny, là ?
Jason : ouais, j'crois.
Silence. Arrêt de la séquence.
SLB : est-ce que, puisque vous avez déjà fait ça assez régulièrement, est-ce que au fil du temps t'arrive à réaliser plus facilement la situation…
Jason : ouais.
SLB : …jambes tendues ?
Jason : ouais, c'est sûr, à force.
SLB : comment tu t'en aperçois que c'est plus simple ?
Jason : bennnnnn, j'arrive mieux quoi.
SLB : ouais.

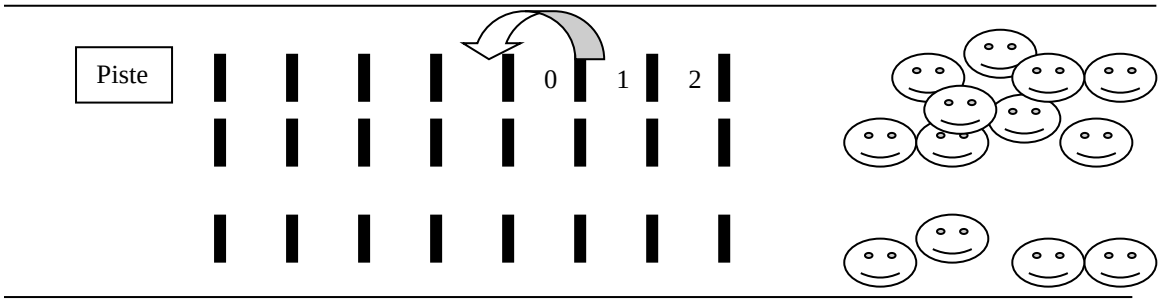
Les actions motrices que nous venons d'analyser demandent dans un premier temps une transformation des consignes verbales et visuelles de l'enseignant en représentation pour disposer d'un guidage. Ce processus de transformation, de codage (Bandura, 2003) n'est pas le fait de tous les élèves et n'est pas uniforme. Certains imitent l'enseignant ou simulent des actions motrices réduites pendant les explications de celui-ci. Cela ne concerne pas toute la classe mais ce constat est récurent pour être identifié. Il nous semble qu'il participe pour certains élèves à cette tentative de transformation évoquée. L'importance des représentations proprioceptives (Parlebas, 1999) sont essentielles pour progresser dans ce type d'activité physique. Ce processus d'appropriation des consignes est laissé à l'initiative de chaque élève. Le progrès se réalise par la répétition au fil des séances sans que les élèves en comprennent le mécanisme. L'expérience vicariante (Bandura, 2003) constitue un média utilisé par l'enseignant mais la mise en œuvre des consignes verbales ou visuelles semblent demander une activité cognitive pour contrôler et guider l'action motrice.

14.3.2.3. Mémoriser les consignes pour des tâches avec aménagement matériel

A la différence des tâches précédentes, l'enseignant met en place des marquages au sol qui ont des fonctions d'aide et de guidage pour l'activité d'apprentissage des élèves. (Durand, 2002). Ces dispositifs matériels sont associés à des consignes, « sortes de mode d'emploi » de ceux-ci. L'enseignant démontre et explique l'usage des aménagements. Une fois de plus, certains élèves comme Guéric (13.3 ans) ou Thomas (13.3 ans), imitent le professeur lors des

explications ce dernier. D'ailleurs le mot « imitation » n'est pas approprié. Nous avons déjà utilisé le terme « simulation » défini comme une répétition réduite en amplitude et/ou de phase du mouvement. En effet, des parties de l'action motrice ne sont pas reproduites par les élèves. Ces phénomènes sont ponctuels et éphémères et nous ne sommes pas en mesure de savoir si ces simulations font l'objet d'expériences vicariantes (Bandura, 2003) des autres élèves. La question de la diffusion de ces comportements de « simulation » reste posée.

Schéma 79 : situation du « griffé »



Les élèves vont réaliser plusieurs passages en réalisant deux appuis par intervalle. L'enseignant leur demande de monter les genoux. L'activité est routinière et la situation est réalisée sans difficulté.

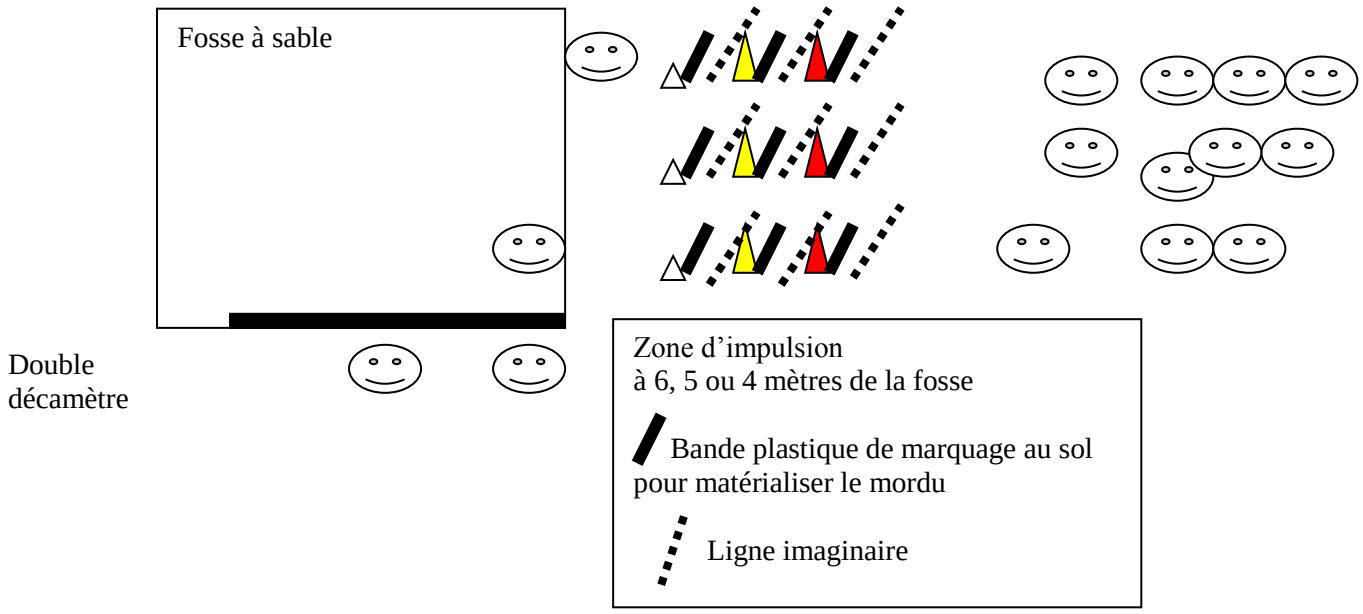
Puis il prévient les élèves « Attention, ça se complique : 2, 1, 0 ; 2, 1, 0. ». Il démontre en rappelant le *leitmotiv* « 2, 1, 0. ». Il complète la consigne en prévenant les élèves de ne pas se presser pour éviter de se tromper. Axel (13.7 ans) simule avec les mains le « 2, 1, 0 » de l'enseignant. Une gestuelle avec les mains qui avancent, remplaçant les pieds.

Tous les élèves se trompent. C'est le respect du rythme des appuis qui pose des problèmes aux élèves. Si les deux appuis initiaux sont effectués, la suite devient plus aléatoire. Certains réalisent le zéro qui est en fait un saut, d'autres posent un appui et s'arrêtent. Pourtant les élèves sont attentifs. Tous ont tendance à regarder leurs pieds comme pour vérifier si l'action motrice répond à la commande cognitive. Les élèves réalisent cette tâche sous contrôle de la conscience. La programmation de l'action motrice est effectuée préalablement mais c'est l'enchaînement qui met les élèves en difficulté. La synchronisation entre la commande et la réalisation est le problème essentiel. Axel (13.7 ans) qui mémorise les consignes en s'imaginant réaliser la tâche, va se tromper systématiquement malgré ses commentaires. Dans ce cas, les représentions enactives ne sont pas importantes mais ce sont les instructions de nature symbolique qui constituent le guide de la réalisation.

Séance n°3 : 22/05/2012
5ème questionnement Axel : 13.7ans
SLB : …qu'est-ce que tu fais ?
Axel : boh, (Il souffle.) *Rien, enfin, j'attends que le prof, il explique et après…*
SLB : d'accord, rien de particulier, quoi ?
Axel : ouais.
Nous regardons la séquence. 15 secondes.
SLB : 2-1-0.
Axel : oui.
Silence.10 secondes.
SLB : là, tu avais compris ce qu'il y avait à faire ?
Axel : oui.
Silence.
Axel : à part à la fin où j'ai pas réussi.
SLB : d'accord. Ben, écoute. On va voir. (Sourire).
Axel : sourire.
Silence. Arrêt.
SLB : c'est quoi là, la difficulté que t'as éprouvée dans la réalisation ?
Axel : ben, c'est que fallait sauter d'une case et j'ai marché sur l'autre case.
SLB : ouais.

A partir de la cinquième séance, nous constatons une difficulté similaire pour une situation de saut global de multi-bonds. Un travail d'étalonnage de la course d'élan de huit appuis a été réalisé depuis plusieurs séances.

Schéma 80 : situation de prise de performance avec huit appuis



C'est le temps préalable à la prise de performance qui met à jour la difficulté des élèves. La contrainte de la prise d'élan est de respecter les huit appuis tout en étalonnant celle-ci pour arriver sur l'une des trois planches. Les élèves doivent penser au nombre d'appuis pour les multi-bonds avant la réception pieds joints. Pendant ce travail, l'enseignant va solliciter les observateurs pour vérifier si ceux-ci ont compris les informations de la connaissance de l'exécution qu'ils doivent délivrer au sauteur. Certains élèves semblent éprouver des difficultés à respecter le nombre d'appuis tout en ciblant une planche.

L'enseignant décrit et explique aux élèves les modalités d'organisation de la prise de performance. Quatre élèves sont observateurs du saut. Deux sont en charge du comptage du nombre d'appuis de la course d'élan et de l'observation de la zone d'appel : une ligne imaginaire sépare une zone 1 et une zone 2 proche ou éloignée de la planche représentée par les bandes plastique. Ils doivent annoncer le respect du nombre d'appui, annoncer la zone 1 ou 2 et le « mordu ». Les autres comptent le nombre d'appuis lors des multi-bonds et mesurent la performance. L'enseignant rappelle que la phase spécifique du multi-bond se limite à « 1, 2 et « Houps, dans le sable. »

De nombreux élèves se trompent ne respectant pas le nombre d'appuis de la course d'élan, « mordant » ou réalisant un bond de trop avant la réception pieds joints. Durant la prise de performance, l'enseignant supprime la contrainte des huit appuis de la course d'élan face aux difficultés des élèves. Pierre (12.6 ans) et Nina (13.2 ans) n'évoquent pas directement une programmation. Ils se préoccupent de l'étalonnage de la course d'élan, de la planche puis du nombre d'appuis des multi-bonds mais il semble que la liaison de ses différentes phases du saut ne semble pas présente. L'activité est planifiée par élément séparé mais sa continuité semble de l'ordre de la réactivité au fil des essais. Pourtant, ce type de d'habileté motrice demanderait une programmation (Parlebas, 1999). Les commentaires de Pierre et de Nina ne renseignent pas d'intention de cette nature.

Séance n°5 : 29/05/2012
7ème questionnement Pierre : 12.6 ans
SLB : ensuite. Situation… d'après, c'est…cette fois-ci, les tests d'ajustement.
Nous regardons la séquence.
Donc, là, vous êtes en train de…situation d'observateur-sauteur. Vous essayez après avoir mesuré vos premières…après avoir mesuré l'endroit d'où vous partiez au niveau de votre course d'élan.
Silence. 20 secondes. Arrêt.
SLB : alors ?
Silence.
SLB : tu t'es rendu compte, c'était bien, finalement, l'endroit d'où t'étais parti, ça convenait ?

Pierre : ouais, ouais, ça convenait bien.
SLB : ça convenait bien ?
Pierre : enfin quand je suis revenu, Lucas B., il me dit que c'était bien, enfin il paraît que c'était exact.
SLB : d'accord. Donc, ça voulait dire pas de mordu…
Pierre : non.
SLB : …nombre d'appuis impeccable. Et tu pars à quelle…4, 5 ou 6 ?
Pierre : 5.
SLB : 5.
Nous regardons la séquence. Silence. 10 secondes.
SLB : donc finalement, ça confirme ta marque. Tu te dis, bon, ben, voilà, je vais garder ça et j'y touche pas.
Silence. 20 secondes.
SLB : alors, pourquoi tu réessaies pas tout de suite, là ?
Pierre : parce que comment dire…chacun son tour avec Lucas B..
SLB : d'accord.

Séance n°5 : 29/05/2012
8ème questionnement Nina : 13.2 ans
SLB : et, là, par rapport à cette situation d'ajustement, ça a assez bien fonctionné ?
Nina : oui.
SLB : par rapport à ce que tu avais mesuré, ça tombait bien ?
Nina : oui.
SLB : t'as pas eu besoin de remodifier ?
Nina : non.
Silence.
SLB : et ton multi-bonds, tu le fais à partir de quelle marque 4, 5 ou…
Nina : 5.
SLB : 5, d'accord.
Silence. Arrêt.
SLB : qu'est-ce qu'elle te dit Gaëlle ?
Nina : ben, elle me dit si j'ai fait les huit pas.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence. Silence.
SLB : et à priori, tout fonctionnait parfaitement, quoi ?
Nina : juste après les huit pas, j'en ai fait 4.
Arrêt de la séquence.
SLB : ah, ça, c'est plus ennuyeux. (Sourire.) *Ah, oui, d'accord ! T'avais fait finalement sur tes multi-bonds un appui de trop ?*
Nina : oui.
SLB : et c'était habituel ça ou… ?
Nina : non.
SLB : non.
[…]
SLB : mais là, qu'est-ce qui se passe ?
Nina : ben, c'est que j'ai fait un pas en trop entre les plots et là.
SLB : t'avais un pas en trop et du coup, saut raté.
Nina : oui.
Nous regardons la séquence.
SLB : ça a été confirmé par, c'est Gaëlle qui observait, là ?

Nina : oui, mais je m'en étais rendue compte.
SLB : tu t'en étais rendue compte. D'accord.

Les commentaires de Jason (13.4 ans) nous livrent certains processus cachés de la construction du savoir sauter. L'ajustement de la longueur de la course d'élan est identique pour tous les élèves. A partir des informations des observateurs et de ceux de l'élève, ils avancent ou reculent pour arriver sur la planche choisie préalablement. Jason constate que son huitième appui se pose proche de la planche des cinq mètres. Il lui est difficile de s'exprimer sur le sujet. L'automatisation de la course d'élan ajustée s'est faite par ce réglage qu'a opéré l'élève au cours des cinquième et sixième séances. Il regarde les autres et dit penser au saut qu'il vient d'effectuer mais il n'arrive pas à dire le contenu et la forme de ses pensées privées (Vermersch, 2004). Il semble bien y avoir une tentative de prise de conscience (Piaget, 1974a) pour mieux comprendre le saut avec l'intention de l'améliorer révélant ainsi une conduite d'approche (Carver & Scheier, 2001). En revanche, les commentaires de Sonny (13.11 ans) et Naomie (13.1 ans) n'évoquent pas des éléments d'analyses qui permettraient de suggérer un processus de prise de conscience. La formule « comme d'habitude » utilisée par Sonny semble se limiter au respect du « donné » de l'enseignant. Il serait hâtif de conclure trop rapidement mais on peut toutefois affirmer que Jason et ses deux camarades n'engagent pas les processus de conscientisation. L'un cherche à enquêter (Ogien, 1999) sur son activité dans la tâche, les deux autres considèrent sans doute que la réalisation en respectant les critères définis par l'enseignant suffit. Jason ne constitue pas un cas unique. Lors de la première séance, Thomas (13.3 ans) réalise un saut d'une foulée bondissante, avec puis sans élan, tâches proposées comme test initial des élèves. Interrogé sur la façon dont il procède pour sauter de plus en plus loin, il répond : « […] j'essaie de mettre plus d'énergie pour sauter plus. […]. Ben, je force plus sur les jambes pour aller plus loin. » La progressivité de l'espace à franchir favorise ces représentations enactives (Bruner, 2008) par les conséquences sensorielles ressenties dans les jambes. Mais on constate que Thomas est à même de les mettre en mots. Dans la tâche du saut multi-bonds avec la prise d'élan, l'enchaînement rend plus complexe la prise de conscience de certains éléments de l'action motrice.

Séance n°6 : 1/06/2012
9ème questionnement Jason : 13.4 ans
SLB : donc, là, qu'est-ce que tu…qu'est-ce que t'as regardé pendant ton saut, là ?
Jason : euh…là (souffle), *franchement je me rappelle plus.*
SLB : tu te rappelles plus ?
Jason : non.
SLB : mais après, quel bilan tu fais, là, par rapport à l'ajustement de tes marques ?

Jason : ben, je compte dans ma tête les pas que je fais.
SLB : ouais.
Jason : et après euh... (silence), *ben… je le ramène ou je le décale.* (Jason parle du plot de sa marque.)
SLB : d'accord.
Jason : je le ravance.
SLB : et t'étais…et là par rapport au premier saut tu…
Jason : j'me suis avancé.
SLB : tu t'es avancé un peu.
Jason : ouais.
SLB : d'accord. Ce que tu me disais tout à l'heure.
Jason : ouais.
SLB : au fur et à mesure tu t'es un petit peu avancé.
[…]
SLB : ensuite, on va te voir sur ton premier…ton deuxième saut, pardon. Quand vous êtes sur le temps de mesure, là.
Nous regardons la séquence en silence. 25 secondes.
SLB : tu te rappelles de la mesure ?
Jason : non, non, j'me rappelle plus.
SLB : pardon.
Jason : non, j'me rappelle plus.
Silence. 10 secondes.
SLB : tu te rappelles les commentaires de monsieur F. ?
Jason : euh…non plus. (Sourire).
SLB : non plus. (Sourire).
Silence.
Jason : ah, oui, si. Il disait que le premier saut était bon. Il était grand. Le deuxième, il était petit et le troisième, il était grand. Il faudrait que j'arrive à faire les trois mêmes.
SLB : ouais, quelque chose de plus régulier, quoi.
Silence. 10 secondes.
SLB : quand t'es là et que tu retournes dans les colonnes. Qu'est-ce que tu regardes, qu'est-ce que tu fais ?
Jason : je regarde les autres.
SLB : tu regardes les autres.
Jason : je pense à quand j'ai sauté…de faire le deuxième.
SLB : comment tu fais pour essayer d'y penser ?
Jason : ah, ben…je sais pas, moi. (Jason fait la moue et rit.)
SLB : rires.
[…]
SLB : dernière, dernière séquence. La séquence où tu fais…ou tu dois faire un saut.
Nous regardons la séquence en silence. 15 secondes.
SLB : toi, tu…ta prise d'appel, c'est au combien, au 6, au 4 ?
Jason : au 5.
SLB : au 5. Tout le temps.
Jason : ouais.
SLB : comment tu fais pour arriver sur la zone…du cinq mètres, là ?
Silence.
Jason : on a…j'sais pas en fait.
SLB : ça tombe tout seul, ça arrive. Ton huitième appui arrive toujours dans cette zone-là ?
Jason : oui.

Séance n°7 : 5/06/2012
10ème questionnement Sonny : 13.11 ans
SLB : t'avais bien repris tes marques avant.
Sonny : hum.
SLB : combien t'avais de pieds ?
Sonny : quarante huit.
SLB : quarante huit. OK.
Silence. 30 secondes.
SLB : elle t'annonce ta performance Noémie ?
Sonny acquiesce de la tête.
SLB : combien t'avais fait ?
Sonny : sept mètres quarante.
SLB : d'accord et par rapport aux autres séances, c'était mieux, moins bien ?
Sonny : comme d'habitude.

Séance n°7 : 5/06/2012
11ème questionnement Naomie : 13.1 ans
SLB : il était bon ton saut, là ?
Naomie : oui.
SLB : d'accord et t'es partie de quelle…
Naomie : de quatre mètres.
SLB : de quatre mètres. Et tu te rappelles le nombre d'appuis que tu avais à faire pour aller…
Naomie : ben, deux.
SLB : oui, ça, je suis d'accord mais le nombre de pieds.
Naomie : huit.
SLB : huit pieds. Donc c'était très proche ton départ de course d'élan.
Naomie : c'était à trente cinq pieds, enfin…
SLB : ah, d'accord, trente cinq pieds ? C'est ça que je voulais te demander, c'était la longueur de ta course d'élan, d'accord. Et donc, il te donne la mesure, là, Guéric ?
Naomie : ben, je crois.
SLB : et combien t'avais fait, tu te rappelles ?
Naomie : quatre mètres soixante dix.
SLB : d'accord. Quatre mètres soixante dix. Et c'était mieux que les séances précédentes ?
Silence.
SLB : ou c'était à peu près pareil ?
Naomie : je sais pas mais presque. J'ai jamais dépassé cinq mètres.
SLB : d'accord. Tu te rappelles de ta performance cible avec élan ?
Naomie : non.
SLB : non, tu t'en rappelles plus.

Les tâches avec des aménagements sont proposées aux élèves par l'enseignant pour guider les apprentissages et sont mises en place dans une intention d'aide pour les élèves en imposant des contraintes spatiales nécessaires au progrès. Ce dernier s'inscrit dans une conformité réglementaire inhérente à cette activité physique. Certains élèves semblent percevoir la tâche uniquement comme le respect des usages de cet aménagement matériel. Le problème moteur (Famose, 1991a) serait de se conformer aux procédures motrices qu'impose

la situation. Pour d'autres, comme Jason, le problème est son activité. L'enquête (Ogien, 1999) de cet élève révèle un autre engagement qui déborde la seule conformité à la situation.

Cette « magie de la tâche » (Amade-Escot, 2005, p.93) contraint les élèves à réaliser le modèle gestuel par « auto-adaptation » (Ripoll, 1985 ; Hébrard, 1986) aux aménagements matériels. Il semble que certains effectuent leurs sauts de façon incidente (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) alors que d'autres s'y engagent de façon intentionnelle. La dévolution de la situation a-didactique (Brousseau, 1988) est moins dans le but de la tâche que dans les moyens pour la réaliser. L'activité visible des sauteurs– c'est-à-dire la conformité à la tâche prescrite par le professeur – ne semble pas rendre compte des processus de contrôle cognitif permettant de réguler les conséquences sensorielles et les représentations enactives qui en découlent. Les commentaires ne nous ont pas permis d'accéder à leur contenu mais à leur existence pour Jason. Dans ce cas, l'observation des autres et les expériences vicariantes (Bandura, 2003) s'avèrent insuffisantes. La « psychologie de la tâche » (Grossen, 2001) semble être un frein sans l'enquête (Ogien, 1999) de l'élève.

14.3.2.4. Que regardent-ils lorsqu'ils sautent ?

L'enseignant demande aux élèves de regarder devant eux lors des différentes situations. A la quatrième séance, il va placer un dossard sur le grillage dans l'alignement de la zone de la course d'élan. Il semble que les élèves aient des difficultés à respecter la consigne que ce soit lors des foulées bondissantes ou des sauts avec prise de performance. Ils regardent autre chose que l'horizon. Pour Noémie (13 ans), il est difficile d'envisager une analyse. En effet, elle regarde l'horizon lors d'une situation de foulées bondissantes et le sable lors des sauts avec élan. Toutefois en dehors d'Oriane (13 ans) qui ne sait pas, les autres élèves sont capables d'une analyse métacognitive (Allal, 2007) pour répondre à la question. Ce point est intéressant parce qu'il montre la prégnance de la vision dans une activité qui sollicite surtout des informations sensorielles de nature proprioceptive. On met en perspective les commentaires des élèves qui montrent une réelle difficulté à mettre en mots des sensations proprioceptives et les représentations enactives « […] « inscrite dans nos muscles » (1973). » (Bruner, cité par Barth, 1985, p. 51). « Voir » semble plus accessible aux élèves que « ressentir ».

Séance n°2 : 11/05/2012
3ème questionnement Noémie : 13ans

SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu regardais quand tu essayais de réaliser la…
Noémie : et ben, le devant quand mes jambes et quand je…loin.
SLB : d'accord. Tu regardes loin devant toi.
Noémie : oui.

Séance n°6 : 1/06/2012
9ème questionnement Jason : 13.4ans
SLB : d'accord. Et quand t'étais en train de réaliser, tu regardais quoi ?
Silence.
SLB pendant que t'étais…
Jason : ben, j'regardais déjà où c'est que j'atterrissais.
SLB : ouais, la zone où tu devais poser l'appui au milieu.

Séance n°2 : 11/05/2012
3ème questionnement Noémie : 13ans
SLB : on va te voir ensuite dans deux sauts.
Je cherche la séquence. Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes, là ?
Noémie : le sable.
SLB : le sable.

Séance n°2 : 11/05/2012
2ème questionnement Nathan : 13.9 ans
SLB : voilà, c'est celui-ci. Celui-ci a priori, tu es plus dans les clous. Qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes, là ?
Nathan : ben, enfin, mes pieds…, les jambes, comment elles vont faire.
SLB : ouais.
Nathan : le nombre de pieds.
SLB : Tu regardes tes poses de pieds par terre ?
Nathan : ouais, voilà.
SLB : d'accord.

Séance n°3 : 22/05/2012
4ème questionnement Oriane : 13ans
SLB : quand tu réalises ton saut, qu'est-ce que tu regardes ?
Silence.
Oriane : euh…je sais pas.
SLB : tu sais pas. bon, c'est pas…
Oriane : rien, je pense.
SLB : tu regardes rien. Tu fais et voilà.

Séance n°4 : 25/05/2012
6ème questionnement Lucas B : 12.6 ans
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes, là ?
Silence.
Lucas : euh…(Silence). *Au début, je regarde le sable et après je regarde mes pieds.*
SLB : d'accord. Oui, c'est là. T'as été un petit peu juste.

Le commentaire d'Axel (13.7 ans) met en lumière un dysfonctionnement des

ateliers en autonomie mis en place par l'enseignant que nous analyserons dans la partie suivante. Alors, Axel regarde la bande plastique de mesure déroulée le long de la fosse de réception. La confiance est remplacée par la défiance. Concernant Thomas (13.3 ans) c'est un quiproquo durant le questionnement qui entraîne sa réponse. Lors de la séquence, Thomas saute et juste après, dans l'atelier d'à côté, Jason (13.4 ans) réalise son saut. Alors que nous le sollicitions sur le regard pendant le saut, il nous répond sur ce qu'il observe après son saut. L'enjeu pour Thomas est d'être le meilleur et il se focalise sur la rivalité avec Jason et Sonny (13.11 ans). Nous développerons ce moment dans la partie suivante en analysant à la fois le script (Nelson, 1981) et le rôle social (Dersoir, 1996) d'observateur.

Séance n°3 : 22/05/2012
5ème questionnement Axel : 13.7ans
SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes, là ?
Axel : ben quand je suis au sable, je regarde la ligne bleue (bande de mesure posée dans la fosse).
SLB : ouais, ouais, la ligne bleue de la performance, pour voir combien tu fais quand même.
Axel : ouais.
SLB : ça veut dire que t'as pas trop confiance dans ceux qui te donnent la mesure ?
Axel : ouais.
SLB : et pour quelles raisons ?
Axel : ben, après… j'sais pas. (Silence).

Séance n°1 : 11/05/2012
1er questionnement Thomas : 13.3 ans
SLB : qu'est-ce que tu regardes, là, quand tu sautes ?
Thomas : je regardais ce qu'allait faire Jason.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : pourquoi tu regardais Jason ?
Thomas : pour voir combien il faisait.
SLB : d'accord. Il était à combien Jason, là… ?
Thomas : deux mètres, il a pas réussi à dépasser les deux mètres.
SLB : d'accord.

14.3.2.5. Synthèse de la fonction d'acquisition/instrumental des apprentissages moteurs

L'enseignant communique les consignes aux élèves sous des formes verbales et visuelles. Les explications commentent les mouvements en focalisant les élèves sur certains points et ou éléments de l'action motrice. Cette expérience vicariante (Bandura, 2003) couplée avec des informations verbales donnent lieu à des simulations des élèves pendant ce

moment. Ce sont des actions motrices réduites en amplitude voire même des gestes de bras ou de mains pour illustrer des consignes concernant des déplacements pédestres. Les élèves semblent rechercher à coder les consignes de l'enseignant pour pouvoir ensuite guider l'effectuation de la tâche. Il semble exister une différence en fonction des situations proposées. En effet, les tâches sans aménagement matériel semblent mobiliser davantage des représentations symboliques et iconiques combinées (Sallaberry, 2005) avec un contrôle de la conscience (Vygotski, 2003) pour guider les actions motrices. Les situations avec un aménagement matériel, respecter les dispositifs semble constituer l'unique but de certains élèves et contribue à une activité qui se déroule avec un contrôle conscient moins présent. Ce sont les limites de l'apprentissage par « auto-adaptation » (Ripoll, 1985). Mais des différences existent au sein de la classe. Ces différences révèlent la subjectivité des élèves dans leur approche face aux apprentissages du saut multi-bonds. L'activité visible ne permet pas d'accéder à ces phénomènes de conscience et de prise de conscience pour certains élèves et leur absence pour d'autres. La pensée privée (Vermersch, 2004) reste une activité invisible. Les élèves ont des difficultés à mettre en mots les représentations enactives de leur activité (exemples choisis : foulées bondissantes et saut multi-bonds avec élan). Les progrès sont constatés et montrent qu'ils sont ressentis de façon proprioceptive mais les élèves questionnés ont toutes les peines à expliquer cette évolution. Pourtant certains élèves mènent une enquête (Ogien, 1999) sur eux-mêmes traduisant ainsi la quête de prise de conscience (Piaget, 1974a) de leur activité motrice.

En revanche, l'observation des autres est utilisée par des élèves pour compléter les informations de l'enseignant. On perçoit dans certaines situations en ligne des rires gênés lors de la réalisation de tâches nouvelles et complexes à effectuer. La monstration de sa difficulté comme de son expertise semble être aussi une préoccupation des élèves. Les activités des sauteurs sont plutôt planifiées (Singer, 1991 ; Laville, 2000).

Autant les élèves éprouvent des difficultés à mettre en mots des sensations proprioceptives, autant ils sont capables de nous renseigner sur ce qu'ils regardent lorsqu'ils effectuent les tâches demandées. Cette prégnance de la vision (Bandura, 2003) peut, sans doute, expliquer cette conscience moins présente sur les ressentis des actions motrices.

L'observation des autres a été sollicitée par l'enseignant durant toute la séquence avec des tâches variées dévolues aux observateurs. Cela a donné lieu à la construction de plusieurs scripts (Nelson, 1981) en fonction des demandes de l'enseignant.

14.3.3. La fonction relationnelle et de communication

Durant toute la séquence de saut multi-bonds, les élèves vont alterner des tâches de sauteur et d'observateur. La fiche remise et complétée par les élèves (annexe 4) inclut une évaluation spécifique pour l'observateur : « Je suis capable de mesurer un saut et renseigner un camarade. ». Les scripts de certaines phases des séances vont être organisés en intégrant le rôle d'observateur. Nous proposons de présenter de façon synthétique certains scripts puis dans un second temps d'analyser l'activité des observateurs dans différentes tâches.

14.3.3.1. Les scripts

- Le script de l'échauffement : une alternance entre « écouter, regarder » et « faire »

Ce sont des tâches de déplacements variés, le plus souvent dans une organisation en ligne. Parfois, la configuration de la ligne va être remplacée par celle de la colonne. Nous avons décrit le mode d'organisation sociale et spatiale dans la première partie. L'activité des élèves est contrôlée par l'enseignant qui voit toute la classe. Les consignes sont passées verbalement et visuellement avec des démonstrations. Les élèves réalisent la tâche dans un espace qui est délimité. Sans développer davantage puisque nous avons déjà présenté cette phase de la séance, il est à noter que ce script de l'alternance implique un contrôle de l'enseignant de la gestion de la classe et des apprentissages des élèves (Gauthier, 2001). Ce script va se construire sans difficulté par le collectif de la classe. Les déplacements sont structurés par des plots ou les lignes du terrain de football. Quant au contenu, l'enseignant propose à la fois des tâches routinières parfaitement connues et des situations nouvelles plus difficiles à réaliser pour les élèves. Ces dernières entraînent une certaine inquiétude pour les élèves. Ainsi lors de la cinquième séance, l'enseignant propose un exercice d'impulsion vers le haut synchronisé avec une frappe dans les mains sur la largeur du terrain de football. Les élèves perçoivent leurs maladresses. Après les quinze premiers mètres, on entend des rires et certains élèves courent sans réaliser l'impulsion au signal. L'évaluation de l'enseignant traduit cette approximation des élèves « Ouh ! Là, là. Stop.» avant de préciser à nouveau l'action motrice et de la démontrer. La seconde réalisation du groupe classe laisse entendre des rires mais l'engagement des élèves est plus important. Il nous semble que l'on puisse en déduire deux éléments. L'inquiétude des élèves est liée au caractère visible de leur production (Huet & Saury, 2011) et met en évidence le caractère socio-émotionnel du contexte d'apprentissage (Boekaerts, 2002, cité par Laveault, 2007, p. 215). Un arrière-plan

(Garfinkel, 2009) est l'autorisation par le collectif à la maladresse. Les élèves perçoivent rapidement que la plupart d'entre eux éprouvent des difficultés à réaliser l'exercice. Le rire qui se généralise et l'observation des autres par « coup d'œil » (Goffman, 1991) semblent traduire cette perception collective de l'approximation. L'exercice est effectué sur trente mètres et les élèves vont avoir le temps de regarder leurs camarades à côté ou devant eux effectuer l'action motrice. Enfin, le commentaire de l'enseignant est adressé à l'ensemble de la classe. Ces différents éléments constituent un arrière-plan qui peut autoriser la maladresse. Dans ce cas, les élèves n'ont pas à se préoccuper de « sauver la face » (Goffman, 1974) puisque l'ensemble du groupe a éprouvé des difficultés similaires. Le but socio-émotionnel ne parasite pas le but moteur (Laveault, 2007). Il existe une évaluation mutuelle (Allal, 1999) collective qui se réalise dans le cours de l'activité. La formule laconique de l'enseignant va corroborer cette perception de la classe. En EPS, pour des apprentissages visibles, le droit à « la maladresse » - formule plus appropriée en EPS que le « droit à l'erreur » - n'est pas seulement le fait de l'enseignant mais il peut exister une autorisation cachée du collectif des apprenants autorisant les plus timides ou les moins sûrs d'eux-mêmes (Mottier Lopez, 2007) à essayer.

Séance n°5 : 29/05/2012
8ème questionnement Nina : 13.2 ans
SLB : alors cette situation, là, facile, difficile ?
Arrêt de la séquence.
Nina : ben, enfin j'y arrivais pas trop. Enfin…euh…comment dire ? Ah ! Comment ça s'appelle déjà ?
Silence.
SLB : les foulées bondissantes.
Nina : voilà, c'est ça. J'ai du mal, enfin, quand…quand on court et qu'on tape dans les mains.
SLB : ouais.
Nina : j'ai du mal à le faire alors quand on doit le faire…de base, ben j'y arrive.
SLB : d'accord. Mais une fois de temps en temps, tu n'y arrivais pas. Par contre quand il faut le faire plusieurs fois à suivre sur des…
Nina : oui, ça, j'y arrive.
SLB : d'accord. Donc, du coup, là…
Nous regardons la séquence. Silence.
SLB : effectivement, c'est un petit peu comme quand tu étais en train de courir. (Rires).
Nina : ben, oui, c'est pas trop… (Sourires).

- Le script des ateliers

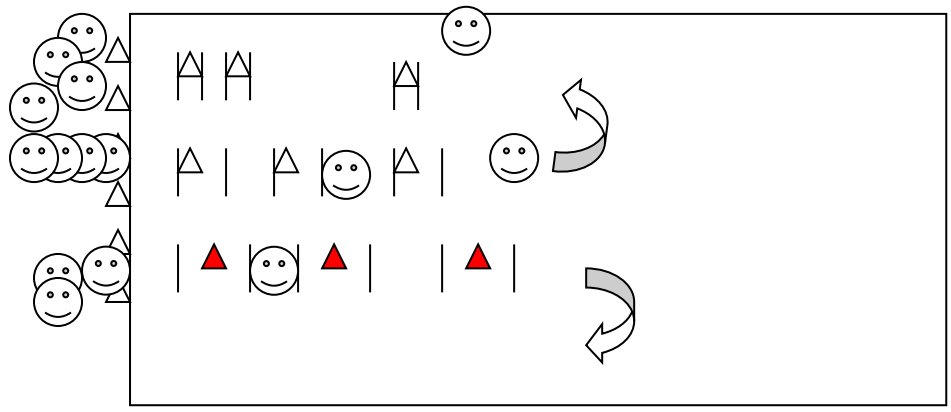
L'enseignant va instituer des formes de travail en atelier. On va retrouver deux cas de figures pour la constitution des groupes d'élèves.

Cas n°1 : le choix des élèves et les conseils du professeur

Dans ce type de situation, l'enseignant demande aux élèves de choisir l'atelier qui correspond à leur possibilité motrice. Les parcours avec des espaces à franchir de plus en plus grands sont conçus par le professeur comme réponse à l'hétérogénéité des élèves de la classe. Il les invite à essayer les trois parcours et à choisir celui qui leur convient le mieux. Il conseille les élèves au fur et à mesure de leur passage. Si le choix est guidé par la réalisation motrice, elle prend aussi en compte des aspects relationnels.

Schéma 81 : aménagement matériel des trois parcours de foulées bondissantes

Terrain de football



Lors de la deuxième séance, on constate que le parcours avec les espaces les plus grands va être occupé par Tanguy (13.7 ans), Jason (13.4 ans), Sonny (13. 11 ans) et Guéric (13.3 ans). Pourtant Thomas (13.3 ans), Axel (13.7 ans), Nathan (13.9 ans) ont essayé ce parcours et ont été plutôt en réussite. Ils vont choisir celui du milieu. Les commentaires de Nathan pour expliquer cette décision restent évasifs. Doit-on l'attribuer à une réelle difficulté motrice ou à une dimension relationnelle ? Nathan va changer de groupe à l'insu de l'enseignant.

Séance n°2 : 11/05/2012
2ème questionnement Nathan : 13.9 ans
SLB : alors, t'as trouvé ça comment cette situation…
Nathan : ça, ça, c'était bien mais bon, après, y a en des plus faciles, des plus difficiles. J'ai essayé le plus facile juste comme ça.
SLB : ouais. Celui que t'avais choisi entre les trois. Qu'est-ce qui t'as décidé à choisir…
Nathan : enfin, après c'est le prof qui nous a dit en fonction des choses machin choses, là.

SLB : et tu trouvais que ça te correspondait bien finalement ?
Nathan : non, il était beaucoup trop dur.
SLB : ah, bon, tu trouvais que c'était trop difficile ?
Nathan : ouais, du coup, j'ai pris l'autre.
SLB : et après, c'est pour ça que t'as…
Nathan : changé.
SLB : …basculé sur l'autre.
Silence. Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : quand t'es dans les files indiennes. Y a beaucoup de moments où vous attendez, qu'est-ce que tu fais ?
Nathan : oh ! Je parle.
SLB : oui, tu parles.
Nathan : et puis après.
SLB : d'un peu de tout.
Nathan : hum.
Nous regardons la séquence. 15 secondes.
SLB : tu trouvais que c'était trop difficile ?
Nathan : hum.
SLB : qu'est-ce que t'as permis de dire que c'était trop difficile ?
Arrêt.
Nathan : ben, enfin après, c'est l'espace qu'il y a au fur et à mesure.
SLB : ouais.
Nathan : parce que dans le plus petit, c'est le plus rétracté puis après l'autre c'est…
SLB : oui mais là, toi quand tu l'as réalisé. Qu'est-ce qui t'a fait dire « ouais, c'est un peu… »
Nathan : ben, le truc faut sauter loin. Le fait d'aller plus loin.
SLB : d'accord. Ça veut dire qu'à chaque fois, tu mordais dans l'espace ?
Nathan : hum.
SLB : d'accord, je comprends.

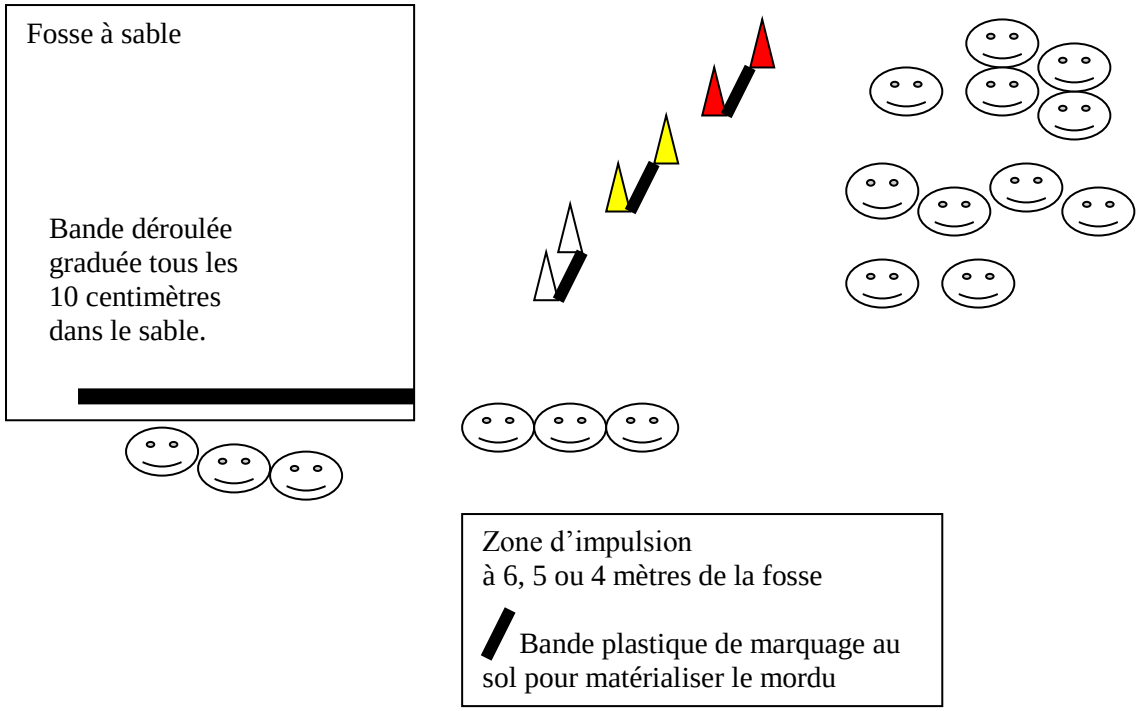
Dans la même situation, nous avons déjà évoqué le comportement de Noémie (13 ans), Manon C. (13.4 ans), Gaëlle (13.8 ans) et Solène (13.3 ans) qui regardent les autres réaliser la tâche. Les quatre filles vont se placer sur le parcours avec les zones à franchir les plus réduites sans avoir essayé les autres.

Le principe initial du choix du parcours était une auto-évaluation de l'élève associée à une co-évaluation (Allal, 1999) de l'enseignant. Dans les faits, c'est plus flou. L'enseignant interagit et donne des conseils aux élèves mais le nombre d'élèves ne lui permet pas de les voir tous simultanément. Alors, il existe une marge d'interprétation qui est laissée aux élèves. Dans l'évolution de la situation, il ne va pas modifier la répartition faite.

A la deuxième séance, une première tâche de multi-bonds avec élan va être proposée. Ce sont les élèves qui vont à nouveau choisir leur planche. L'enseignant va présenter le fonctionnement des ateliers. Les observateurs doivent regarder les « mordus » et donner la performance du sauteur, un pour chaque planche. Le professeur va leur montrer comment

tracer une ligne imaginaire dans l'alignement de la bande déroulée le long de la fosse de réception.

Schéma 82 : organisation matérielle, spatiale et sociale au sautoir



Malgré des consignes précises, les élèves vont avoir des difficultés à instituer un ordre dans leur organisation pour construire une routine. Les sauteurs réalisent leur saut sans prévenir préalablement les observateurs qui mesurent. Le regroupement de ces derniers entraîne un flou que l'on peut résumer en une formule : « Qui fait quoi ? Et quand ? ». Après leur saut, les élèves viennent discuter avec les observateurs gênant ces derniers dans la tâche qui leur incombe. Face aux difficultés des observateurs, l'enseignant intervient pour repréciser certaines procédures de mesure. Ses interventions contribuent à renforcer ce dysfonctionnement. Un épisode traduit ce désordre du fonctionnement des ateliers. Nicolas (13.5 ans) réalise une excellente performance qui avoisine les huit mètres. Il interroge l'enseignant. Celui-ci lui répond qu'il doit demander aux observateurs. Aucun ne s'est se occupé de mesurer le saut de Nicolas. Il repart vers la zone de course d'élan énervé de ne pouvoir valider sa performance. Alors que les observateurs devraient être trois au niveau de la fosse de réception, ils sont six. Des sauteurs restent regarder les performances de leurs camarades. Alors que l'on approche la fin de la situation, l'enseignant demande aux élèves

« Qui n'a jamais été observateur ? ». Cela met à jour la dernière difficulté rencontrée par le groupe, les rotations entre les observateurs et les sauteurs.

Les commentaires de Nathan (13.9 ans) et de Noémie (13 ans) rendent compte de ces difficultés de fonctionnement lors de cette séance. Noémie est observée par Lucas. B., pourtant ce dernier ne saute pas sur la même planche que sa camarade. Enfin lors du saut observé, il assume les deux tâches, le « mordu » et la mesure. C'est la première fois que les élèves effectuent un saut multi-bonds et ils ont des difficultés à respecter les contraintes de la réalisation motrice. Le regroupement des observateurs rend difficilement visible leur répartition par planche. Les élèves ne savent pas quand ils doivent devenir observateurs. La tâche de la mesure demande un apprentissage spécifique. Elle va donner lieu à des débats entre les observateurs. Ils discutent de la performance et montrent les procédures qu'ils utilisent. Gaëlle (13.8 ans) et Solène (13.3 ans) vont dans la fosse de réception et mettent le pied sur la trace du sauteur, d'autres se placent dans l'alignement de la marque dans le sable et discutent pour se mettre d'accord sur la mesure. Ces débats montrent une motivation des élèves pour cette tâche (Laveault, 1999) et le fait qu'ils éprouvent le besoin d'une forme de co-élaboration pour mesurer les performances des sauteurs (Gilly, Fraisse, Roux, 1988). C'est une forme de coopération (Baudrit, 2007a) qui se construit dans le cours de l'action collective. L'organisation spatiale des observateurs va favoriser ces échanges mais simultanément complexifier la coordination avec les sauteurs.

Séance n°2 : 11/05/2012
2ème questionnement Nathan : 13.9 ans
SLB : et après…
Nathan : après ce qui était énervant, c'était pour s'organiser …enfin pour nous observer.
Silence.
SLB : et, oui, comment t'avais compris les choses, toi ?
Nathan : moi, j'croyais qu'on sautait comme ça et que tout le monde nous regardait.
SLB : mais normalement vous deviez être regardés par…
Nathan : par d'autres.
SLB : par d'autres. Oui par d'autres mais vous étiez obligatoirement observés par d'autres.
Nathan : ouais.
SLB : mais euh…t'avais pas compris que ça marchait…
Nathan : euh…voilà, comme ça.
Nous regardons la séquence.10 secondes.
SLB : là, y a beaucoup de discussion.
Nathan : ouais.
SLB : c'est à cause de ce que tu disais juste avant ?
Nathan : ouais.
Nous regardons la séquence. 10 secondes.

SLB : donc, là, au retour. Qu'est-ce que tu vas faire ? Tu vas voir tes camarades sur le côté ?qu'est-ce qu'elles te disent ?
Nathan : c'est Gaëlle. Gaëlle, elle m'a demandé de le refaire parce que j'avais mis, euh, trois bonds comme je vous l'avais dit.
SLB : d'accord. T'avais mis un appui de trop, quoi.
Nathan : ouais.
[…]
SLB : qui est-ce qui devait t'observer, là ?
Nathan : et bien je sais pas trop puisque…
SLB : tu savais pas qui devait t'observer ?
Nathan : du coup, j'ai été obligé d'appeler.
SLB : oui, oui, on te voit faire un signe de la main plusieurs fois sur le film.
Nathan : ouais.
SLB : donc, là, tu demandes quelque chose à un observateur ?
Arrêt de la séquence.
Nathan : ouais à Nina.
SLB : d'accord et donc c'était quoi ta performance ?
Nathan : là, j'ai fait 6 mètres.
SLB : d'accord.

Séance n°2 : 11/05/2012
3ème questionnement Noémie : 13 ans
SLB : qui t'observais là ?
Noémie : ben, Manon, non, non, Naomie.
Arrêt.
SLB : et qu'est-ce qu'elle te dit Naomie?
Noémie : ben que elle me disait la performance que j'ai faite et les bonds.
SLB : d'accord. C'est celle qui pointe du doigt, là ?
Noémie : non, non.
Nous regardons à nouveau la séquence.
SLB : et tu discutes, finalement…Ah, oui !
Noémie : là, au début je discute pas, j'avais pas compris.
SLB : ah, oui, d'accord. Là, il me semblait c'était Lucas (B.). J'avais bien vu que t'étais en grande discussion. Qu'est-ce qu'il te dit Lucas (B.)?
Noémie : ben, en fait, on était ensemble au début. Il m'expliquait comment faire.
SLB : d'accord.
Noémie : il me disait la perf surtout.
SLB : d'accord. Donc après je voulais te filmer comme observatrice et puis monsieur F. a été obligé d'arrêter pour des problèmes d'organisation.
Quand t'es sur le côté observatrice, qu'est-ce que tu regardes ?
Noémie : ben, les bonds qui fait et quand il atterrit dans la sable…pour mesurer.
SLB : d'accord. Donc tu comptes le nombre de…bonds, d'appuis et tu regardes l'arrivée dans le sable.
[…]
SLB : comment se fait-il… ?
Noémie : parce qu'en fait euh…attends…(Silence). *J'crois qu'il y avait un problème de…d'observateur.*
SLB : d'accord, il manquait d'observateur, c'est ça ?
Noémie : oui.
SLB : donc, du coup, tu t'es préparé à aller sauter et puis au dernier moment, voilà. OK.

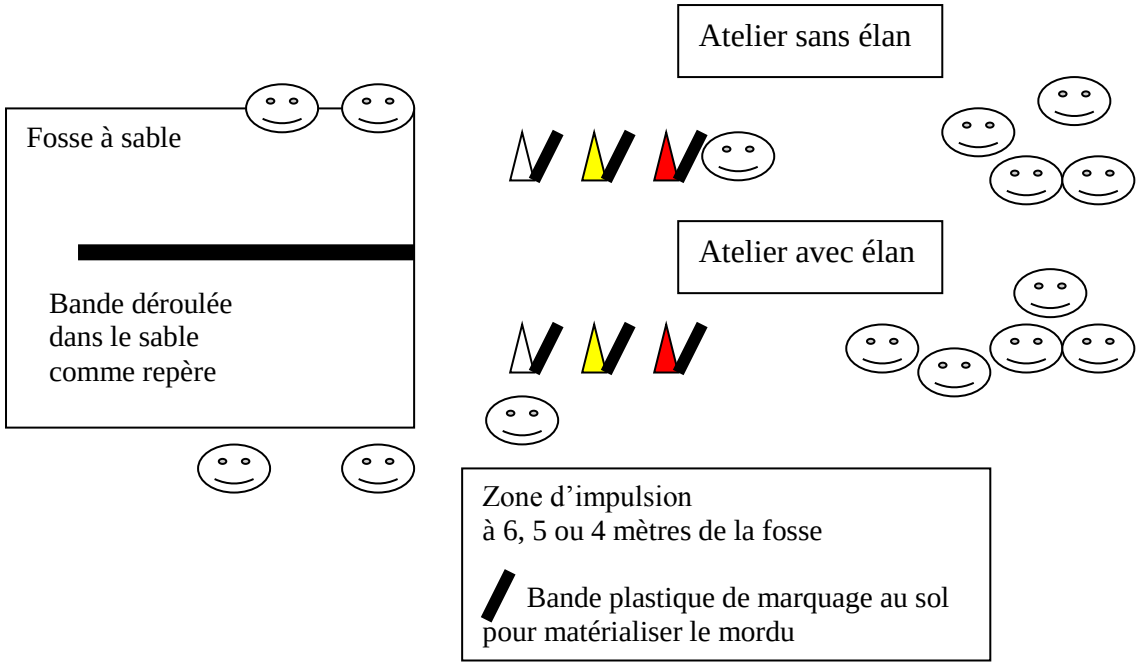
Nous regardons la séquence.
Noémie : oui, c'est Solène.
SLB : et là, vous discutez de quoi, là ?
Arrêt.
Noémie : du truc, du problème, là. Je crois que c'était parce que…Je lui disais qu'il y avait deux observatrices. Je crois que c'était pour ça. Et après je me suis encore trompée, en fait.
SLB : ah, oui, dans les rotations…
Noémie : je lui ai demandé.
SLB : dans les rotations, ça…
Nous regardons la séquence. 10 secondes.
SLB : donc, là vous étiez en train de discuter aussi des changements, des trucs ?
Noémie : avec Pierre, je pense pas.

Les raisons du désordre de l'interaction pour paraphraser Goffman (1974) sont une conjonction de plusieurs éléments : (i) les ateliers ne fonctionnement pas de façon séparée sur les plans spatial et organisationnel – séparation des files d'attente des sauteurs mais regroupement des observateurs ; (ii) les tâches d'observateurs demandent un temps d'apprentissage des élèves – le débat illustre cette co-élaboration - ; (iii) l'agglutinement des sauteurs dans la zone réservée aux observateurs nous semble être révélatrice de phénomènes de comparaison (Monteil, 1993) puisque ce moment est la première prise de performance. L'observation des autres par les élèves ne permet pas de s'ajuster – départ du sauteur, disponibilité de l'observateur, répartition des observateurs pour les trois planches –; en revanche, elle va permettre aux observateurs d'apprendre à mesurer. Nous présenterons dans la suite de cette partie ces procédures de mesure.

Cas n°2: la constitution du groupe faite par l'enseignant

Ce type d'organisation est mise en place pour la première fois lors de la troisième séance. L'enseignant établit trois groupes de six à sept élèves. Deux ateliers sont installés au niveau du sautoir. Le troisième groupe réalise un exercice de renforcement musculaire à travers une tâche de montée de tribune proche du terrain de football en présence de l'enseignant. Les deux ateliers du sautoir fonctionnent en autonomie. L'enseignant a réparti les rôles des observateurs : un au niveau des planches pour annoncer le « mordu » et le comptage du nombre d'appuis, deux à la mesure qui doivent se mettre d'accord avant de communiquer la performance au sauteur.

Schéma 83 : organisation des deux ateliers multi-bonds avec élan et sans élan



La tâche de « vérificateur » de planche et d'appui est effectuée sans difficulté. En revanche, la mesure pose encore des difficultés moins dans l'identification de la trace dans la fosse de réception que dans le calcul de la performance qui demande aux élèves d'additionner la planche choisie et la longueur dans le sable (exemple dans le cas d'une planche à 5 mètres : 5 mètres + 1,25 mètres = 6,25 mètres). Nos observations montrent des dysfonctionnements liés aux rotations des sauteurs et des observateurs ainsi que des gênes ponctuelles de certains élèves lorsque leurs camarades s'apprêtent à sauter. Les commentaires d'Axel (13.7 ans) rendent compte de ces dysfonctionnements. Thomas (13.3 ans) est observateur depuis un moment sur l'atelier de multi-bonds sans élan et souhaite pouvoir sauter. Il sollicite Axel pour le remplacer parce que les autres élèves ont décliné son invitation. Cela révèle que les consignes de l'enseignant des deux observateurs à la mesure ne sont pas respectées puisque Thomas est seul.

Séance n°3 : 22/05/2012
5ème questionnement Axel : 13.7 ans
SLB : quelle performance ?
Axel : euh…j'crois que…
SLB : la meilleure que tu aies faite, peut-être pas celle-là ?
Axel : y en avait qui avait pas compté et apparemment si j'ai bien compté dans ma tête, j'ai dû faire quatre mètres.
SLB : d'accord. C'est à dire que tu as additionné ta performance de la fosse et ce qu'il y avait

avant.
Axel : ouais.
Nous regardons la séquence.
SLB : et ça, ça s'est pas fait par les observateurs qui devaient mesurer ? Ils l'ont pas encore fait dans votre groupe ?
Axel : non. Ils l'ont pas fait.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : tu l'avais compris, ça, toi ?
Axel : ouais.
[…]
SLB : et là, y a discussion. Ça veut dire ?
Axel : ouais.
SLB : que personne ne veut y aller ?(Rires).
Axel : euh, oui. (Rires).
SLB : et finalement, c'est toi qui y va. Qu'est-ce qui te décide à y aller ?
Axel : ben, j'sais pas.
Silence. Arrêt.
SLB : tu te dis, faut qu'il y ait quelqu'un, quoi.
Axel : hum.
SLB : d'accord. C'est Thomas qui arrive à te convaincre un peu. Et là tu te retrouves effectivement.
Axel : et après Thomas il m'a dit…c'est qu'en fait lui, je me rappelle. Lui, il voulait…c'est pour voir après combien il avait.

Ce constat est récurrent et persiste jusqu'à la cinquième séance. L'enseignant modifie l'organisation en désignant un groupe pour les deux ateliers en charge de l'observation tandis que les deux autres réalisent les tâches.

Séance n°5 : 29/05/2012
7ème questionnement Pierre : 12.6 ans
SLB : tu te rappelles combien de fois t'as sauté sur le…, quand vous étiez sur cet atelier, là ?
Pierre : euh…non.
SLB : non, c'est comme ça.
Pierre : enfin, ma mesure ?
SLB : euh, alors quelle, euh…oui, quelle perf tu as faite ? Tu te rappelles ?
Pierre : ben, oui, vu que j'ai mordu.
SLB : d'accord.
Pierre : enfin, Gaëlle, elle m'a observé, elle m'a dit que j'avais mordu donc euh…
SLB : donc, c'était pas bon, quoi ?
Pierre : mais comme je l'ai fait qu'une fois et après on a pas pu faire l'autre.
SLB : ah, oui !
Pierre : ça fait que j'ai eu aucune…
SLB : tu n'as sauté qu'une fois, là.
Pierre : ça fait que j'ai eu aucune performance.
SLB : ah, ouais, c'est embêtant. Et c'est quoi ta performance, la séance précédente, ta meilleure performance ?
Pierre : sans élan ?

SLB : euh…oui.
Pierre : ben, euh, c'était… j'ai pas pu le faire non plus.
SLB : d'accord.
Pierre : j'ai…on avait pas eu le temps. Y en a qui passait et repassait et j'ai pas pu.

Il faudra attendre les sixième et septième séances pour constater un fonctionnement plus satisfaisant. Il semble que l'alternance observateur – sauteur est plus régulière et permet à tous les élèves de réaliser davantage de sauts.

Ces difficultés mettent en évidence que la « praticabilité de la règle » (Coulon, 1993) du donné (Beguin & Clot, 2004) de l'enseignant a demandé un temps long d'apprentissage. La répartition temporelle des tâches au sein du groupe demandait des précisions pour donner des repères aux élèves. L'observation des autres permet l'ajustement ponctuel mais ne peut pas répondre à une organisation globale des ateliers. Toutefois, un script (Nelson, 1981) a émergé au fil des séances. L'enseignant a repris la gestion temporelle des rotations qu'il avait initialement dévolue aux élèves.

Dans la suite de cette partie, nous allons analyser l'appropriation des tâches d'observateur par les élèves.

14.3.3.2. L'observateur : rôle fonctionnel ou participatif ?

L'enseignant va attribuer de nombreuses tâches d'observation aux élèves durant toute la séquence. Nous avons questionné les élèves sur deux types de tâches. Les premières sont des situations de foulées bondissantes et d'étalonnage de la course d'élan. Les deuxièmes sont des prises de performance de multi-bonds avec ou sans élan lorsque les élèves sont répartis en atelier. Avant chaque nouvelle tâche, l'enseignant explique et démontre avec un élève le rôle de l'observateur.

- Observer, c'est compter.

Les élèves sont regroupés par binôme. Ils alternent avec leur partenaire, les sauts et les observations. Pour les foulées bondissantes, les observateurs doivent communiquer à leur camarade le nombre d'appui réalisé pour franchir une espace défini. Le but de la tâche est de réduire le nombre de poses de pieds pour le franchir. Les commentaires de Lucas B. (12.6 ans) montrent que l'élève se focalise sur la pose des appuis de son partenaire Thomas (13.3 ans). Communiquer ce *feed-back* ne pose pas de difficulté à l'élève. Nina (13.2 ans) observe Gaëlle (13.8 ans) dans une tâche d'étalonnage de la course d'élan. L'enseignant a défini à huit

appuis sa longueur comme le suggère le niveau 1 des programmes. L'observateur doit placer un plot à l'endroit de la pose du dernier appui. Les élèves comptent silencieusement. Il s'agit ensuite de mesurer la longueur de leur course d'élan et de la reporter ensuite sur la piste en fonction de la planche choisie (4, 5 ou 6 mètres).

Séance n°4 : 25/05/2012
6ème questionnement Lucas B : 12.6 ans
SLB : alors, là, comment tu fais euh…pour observer ?
Silence.
Lucas : ben en fait, c'est pas trop les bonds qui sont …qui devaient être intéressants, c'était les impulsions au sol.
SLB : d'accord.
Lucas : dès qu'il faisait un appui…un bond, ça équivaut à un appui…quand tu fais trois bonds, c'est deux appuis.
SLB : comment tu fais, toi, pour arriver à compter parce que finalement… ?
Lucas : dès qu'il pose le pied par terre, je compte un et…
SLB : d'accord. Tu les comptes au fur et à mesure, dès qu'il y a une pose.
Nous regardons la séquence.
SLB : donc, là, finalement, quand tu observes, tu regardes que ses pieds ?
Lucas : oui.
SLB : je comprends. Pour pouvoir compter au moment où ils les posent.
Lucas : oui.

Séance n°5 : 29/05/2012
8ème questionnement Nina : 13.2 ans
SLB : rires. *Donc après c'est toi qui va l'observer ?*
Nina : oui.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : c'est facile à compter, là ?
Nina : ben, oui, c'était assez facile.
Silence.
SLB : comment t'as fait pour identifier l'endroit exact où elle…,
Nina : ben, j'ai compté
SLB : d'accord.
Silence. 30 secondes.
SLB : et, là, la deuxième fois, c'était à peu près au même endroit que la première ou y avait…
Nina : oui, oui.
SLB : …un peu de…
Nina : non, c'était à peu près au même endroit.
SLB : à peu près, d'accord, d'accord.

Jason (13.4 ans) observe Sonny (13.11 ans) dans la tâche d'ajustement de la course d'élan sur la piste. Cette fois, l'observateur doit aussi vérifier que son partenaire ne morde pas la planche et réalise deux appuis avant la réception pieds joints. Les élèves pour cette tâche doivent observer plusieurs éléments au fil du saut qui dure environ quatre à cinq secondes.

Séance n°6 : 1/06/2012
9ème questionnement Jason : 13.4 ans
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand Sonny … ?
Jason : j'comptais les pas. Combien il faisait.
SLB : d'accord. T'as compté le nombre d'appuis de la course d'élan ou le nombre d'appuis… ?
Jason : non, je regardais tout, la course d'élan, après euh…si…si y touchait quoi, si y mordait et combien y faisait de pas pour aller…finir dans la fosse.
SLB : d'accord. Et comment tu t'y prends pour arriver à…à avoir toutes les informations, là ?
Jason : je les ai une par une.
SLB : ouais, d'accord mais dans l'essai, tu disais que tu comptes dans ta tête le nombre des appuis au fur et à mesure où il les pose ?
Jason : ouais.
SLB : et puis après pareil pour les bonds ?
Jason : ouais.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence. Silence.
SLB : et tu te trompes jamais ?
Jason : non, ben, non, j'pense pas.

On constate que ces différentes situations d'observation en binômes fonctionnent de façon satisfaisante. On peut en dégager un script marqué par l'alternance sauteur – observateur. Un élève réalise la tâche puis les binômes ont un temps d'interaction avant l'inversion. Enfin dans cette dernière situation d'étalonnage de la course d'élan, les duos constitués gardent une certaine stabilité, l'enseignant laissant libre les élèves de se choisir mutuellement. L'observateur intervient pour communiquer à son camarade une connaissance de l'exécution (Georges, 1983) du nombre d'appuis. L'intérêt est de libérer le coureur – sauteur du comptage pour se concentrer sur des informations rétroactives de la performance plus proprioceptives (sensation de poussée et de tension lors des foulées bondissantes, élévation du genou, sensation de « décoller »…). L'élève pourrait déplacer sa prise de conscience (Piaget, 1974a) de la programmation (compter le nombre d'appui) vers les ressentis sensoriels pour améliorer les actions motrices. Il est difficile de savoir si le rôle dans ces situations a eu des effets. Toutefois, on constate que dans la tâche d'étalonnage de la course d'élan sur la piste, les duos sont attentifs à informer les sauteurs. Pour ces différentes tâches, il semble que l'observateur ait un rôle fonctionnel aux apprentissages en donnant des informations sur la connaissance de l'exécution de l'action motrice.

- Observer les prises de performance

Nous avons évoqué les difficultés de fonctionnement des ateliers. Les tâches des observateurs sont soit de vérifier les « mordus » et de compter les appuis, soit de mesurer les performances. La première ne semble pas représenter de difficulté pour les élèves. Le commentaire de Noémie (13 ans) montre un certain floue lors de la deuxième séance, mais cette tâche va se préciser au fil des séances.

Séance n°2 : 11/05/2012
3ème questionnement Noémie : 13 ans
SLB : d'accord. Donc après je voulais te filmer comme observatrice et puis monsieur F. a été obligé d'arrêter pour des problèmes d'organisation.
Quand t'es sur le côté observatrice, qu'est-ce que tu regardes ?
Noémie : ben, les bonds qui fait et quand il atterrit dans la sable…pour mesurer.
SLB : d'accord. Donc tu comptes le nombre de…bonds, d'appuis et tu regardes l'arrivée dans le sable.

Observer : « les mordus » et le nombre d'appui

L'observation du « mordu » est facilement identifiable par les élèves - regard attentif sur la bande plastique. Pourtant, lors des séances, la difficulté que rencontrent les élèves est la communication entre le sauteur et les observateurs. Les uns et les autres doivent lever les bras pour signifier qu'ils sont prêts à sauter ou à observer. Les sauteurs doivent annoncer la planche qu'ils ont choisie. Or ce n'est pas toujours respecté et cela occasionne des courses d'élan écourtées ou des observateurs qui ne peuvent pas renseigner leur camarade. L'observateur intervient davantage comme un juge qui valide le saut. La connaissance du résultat (Georges, 1983) du saut est celui d'un expert qui détermine si la performance est mesurable ou non. En dehors de ces dysfonctionnements de communication, la tâche en elle-même montre que les observateurs des « mordus » et du nombre d'appui sont attentifs. Axel (13.7 ans) trouve cette tâche ennuyeuse.

A partir de la cinquième séance, ce rôle qui était attribué à un seul observateur va se compléter avec une information plus qualitative à l'intention du sauteur. L'enseignant identifie deux zones plus ou moins éloignées de la planche (bande plastique). C'est pour cette raison qu'il instaure deux observateurs pour cette tâche nouvelle. Les commentaires de Nina (13.2 ans) montrent que les élèves procèdent de la même manière que pour regarder les « mordus ». Il repère la marque du pied sur le sol. La tâche étant similaire à celle d'observation des « mordus », on comprend la réponse de Nina qui pense que d'être à deux « […] ça change rien. » Cette information va permettre aux sauteurs un réglage plus fin de leurs marques même si le moment privilégié est le temps d'interaction en binômes évoqué dans cette partie.

Séance n°3 : 22/05/2012
5ème questionnement Axel : 13.7 ans
SLB : donc, là, on va te voir. Tu es observateur. Alors qu'est-ce que tu avais compris dans le rôle d'observateur, là ? Toi, qu'est-ce que tu avais à faire ?
Arrêt de la séquence.
Axel : ben, voir si y marchait avant ou si y mordait.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : facile à faire?
Axel : oui, tout à fait.
SLB : comment tu t'y prends pour voir s'il y a mordu ou pas mordu ?
Axel : ben, je regarde les pieds, seulement les pieds.
SLB : d'accord. Et tu te focalises juste sur l'endroit où il y a la ligne et où ils vont éventuellement mettre le pied. C'est ça ?
Axel : ouais.
SLB : d'accord.
Silence. 20 secondes. Arrêt.
SLB : c'est intéressant d'être observateur, là ?
Axel : non, pas trop parce que…
SLB : ouais.
Axel : c'est un peu ennuyant.
SLB : t'aimes pas trop faire ça ?
Axel : non.

Séance n°4 : 25/05/2012
6ème questionnement Lucas B : 12.6 ans
SLB : alors, qu'est-ce que…euh. Qu'est-ce qu'il faut regarder, qu'est-ce que tu regardes quand tu es observateur ?
Lucas : quand je suis observateur, je regarde la pointe de son pied pour voir si il a pas mordu sur la latte (bande plastique posée sur la piste).
SLB : ouais.
Lucas : et je regarde combien d'appuis il fait au sol.

Séance n°5 : 29/05/2012
8ème questionnement Nina : 13.2 ans
SLB : donc, là, après sur les deux situations suivantes…donc, on va te revoir. T'es avec Pierre à l'observation.
Nous regardons la séquence.
SLB : alors, là, finalement comment tu fais pour repérer si y a, puisque t'avais à regarder le mordu et puis t'avais à regarder la zone, zone1…
Arrêt de la séquence.
Nina : ben, enfin…
SLB : …zone1 ou zone2. Elle était dans quelle zone Oriane ?
Nina : euh, ben…je me souviens plus parce qu'elle est passée plusieurs fois et euh…
SLB : d'accord. Mais tu…t'avais parfaitement repéré où elle avait…
Nina : oui.
SLB : …posé le pied ?
Nina : oui parce que quand on courait, y avait la marque.

SLB : d'accord, d'accord. Donc tu repères parfaitement la marque. OK. Et après tu vas lui indiquer l'endroit exact ?
Nous regardons la séquence.
Nina : oui.
[…]
SLB : là, cette fois-ci, c'est Nathan qui court.
Nous regardons la séquence. 10 secondes.
SLB : alors pareil, tu…t'as parfaitement…
Nina : ouais.
SLB : …identifié l'endroit où il avait…il avait mordu Nathan ou pas ?
Nina : oui, oui, il avait mordu.
SLB : d'accord. OK.
Silence.
SLB : Et le fait d'être deux, là, à observer, c'est…c'est mieux ou…?
Nina : ben…ben, quand je suis toute seule et quand je suis avec quelqu'un, ça change rien.
SLB : ça change rien, pour toi.
Nina : non.
SLB : d'accord.

Observer, c'est mesurer.

Lors de la deuxième séance, l'enseignant a pris un temps pour montrer comment s'effectue la mesure d'un saut : tracer une ligne imaginaire de la marque la plus proche de la planche et regarder la mesure sur le décamètre déroulé le long de la fosse de réception. Après la confusion de la deuxième séance, l'enseignant va placer deux observateurs à la mesure avec la consigne de se mettre d'accord avant d'annoncer la performance au sauteur. L'instauration de ces binômes à la mesure va obliger les élèves à échanger. Manon L. (13.4 ans) va dans la fosse pour placer son pied sur la marque, Solène (13.3 ans) montre à l'autre observateur et au sauteur la trace dans le sable, Tanguy (13.7 ans) mesure avec la main placée dans l'alignement du décamètre et de la marque dans le sable. C'est cette procédure qui va peu à peu devenir la plus utilisée. Pourquoi ? C'est celle proposée par l'enseignant mais aussi celle employée par le plus grand nombre d'observateurs pour se mettre d'accord. Parfois, l'enseignant se joint au duo d'élèves. Toutefois, la preuve de la trace à l'intention du sauteur va se diffuser. Les dysfonctionnements constatés vont faire douter les élèves des observations de leurs camarades. Les commentaires d'Axel (13.7 ans) nous renseignent de cette préoccupation. Le fait de montrer permet d'administrer la preuve. Cette stratégie afin d'instaurer la confiance entre le sauteur et les observateurs va disparaître avec le ratissage systématique de la fosse de réception. Enfin, les calculs à effectuer vont troubler les mesures avec l'oubli d'additionner la distance entre la planche et la fosse ou d'ajouter une mauvaise distance.

Les « mesureurs » vont s'adjoindre une autre tâche, le ratissage. La multiplicité des traces dans la fosse rend illisible les marques pour relever la performance. Face à cette difficulté, quelques élèves vont pendre cette initiative. Ce sont Lucas B. (12.6 ans) et Thomas (13.3 ans) qui vont dés la deuxième séance prendre cette initiative. Peu à peu les observateurs de la mesure vont prendre en charge cette tâche. A partir de la sixième séance, l'enseignant va mettre en place un rôle de « ratisseur » et un rôle de « mesureur ».

Ce sont des tâches de rôle participatif (Dersoir, 1996) qui ont un effet peu marqué pour les apprentissages des élèves. En revanche, les propos d'Axel mais aussi l'agacement de Nicolas (13.5 ans) lorsque les observateurs ne sont pas capables de mesurer son saut, montrent que la connaissance du résultat cache une autre dimension. Ce rôle ne recouvre pas des fonctions d'animation de la vie de classe (De Péretti, 1997, 2000) pourtant l'acte de communiquer à l'autre instaure une reconnaissance de l'observateur, un contrat de confiance. C'est une dimension affective et socio-émotionnelle (Oberlé & Drozda-Senkowska, 2006) qui constitue un arrière-plan.

Séance n°3 : 22/05/2012
5ème questionnement Axel : 13.7 ans
SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes, là ?
Axel : ben quand je suis au sable, je regarde la ligne bleue (bande de mesure posée dans la fosse).
SLB : ouais, ouais, la ligne bleue de la performance, pour voir combien tu fais quand même.
Axel : ouais.
SLB : ça veut dire que t'as pas trop confiance dans ceux qui te donnent la mesure ?
Axel : ouais.
SLB : et pour quelles raisons ?
Axel : ben, après… j'sais pas. (Silence).
SLB : ouais. Tu préfères vérifier par toi-même, quoi ?
Axel : ouais.

Séance n°4 : 25/05/2012
6ème questionnement Lucas B : 12.6 ans
Et pour mesurer je regarde la dernière…bien où est sa trace et je regarde la dernière marque, la plus proche de la planche d'appel et je mesure.
SLB : d'accord. Et comment tu fais pour repérer la dernière marque ?
Lucas : c'est la dernière trace et le talon.
SLB : d'accord et après tu…comment tu t'y prends pour…parce que… ?
Lucas : je fais…je mets ma main sur le décamètre pour tracer une ligne imaginaire.
SLB : ouais, je comprends.
Nous regardons la séquence.
SLB : et, là, il avait fait…tu te rappelles de la… ?
Lucas : sept mètres cinquante quatre.
SLB : ouais.
Lucas : cinquante huit.

Séance n°5 : 29/05/2012
7ème questionnement Pierre : 12.6 ans
SLB : OK. Donc, là, vous êtes…c'est quand vous êtes tous les deux avec Nina à l'observation. Alors, toi comment tu fais pour repérer la mesure, là ?
Pierre : euh…déjà, je regarde la trace du pied.
SLB : ouais.
Pierre : je regarde, enfin, juste la dernière mesure de l'empreinte.
SLB : d'accord. Et après pour arriver à la mesure au double-déca ?
Pierre : bon par exemple si c'est arrivé à soixante dix centimètres. Ben, on prend la mesure… si ça fait cinq. Elle a sauté, par exemple, à cinq mètres soixante…elle a sauté à cinq mètres. Ça fait cinq mètres soixante dix.
SLB : d'accord. OK.

Séance n°6 : 1/06/2012
9ème questionnement Jason : 13.4 ans
SLB : comment tu t'y prends pour mesurer, là ?
Silence.
SLB : pour établir la mesure.
Jason ; et, bien, on prend la dernière trace.
SLB : ouais.
Jason : on prend au niveau du talon et on…mesure. On trace un trait, quoi.
SLB : tu traces un trait ?
Jason : mais…
SLB : avec un stylo, avec…
Jason : moi, comme ça. (Jason trace avec le doigt une ligne.)
SLB : d'accord, d'accord. OK.
Silence.
SLB : et tu préfères être observateur à la mesure ou sur le nombre de bonds ou au mordu ?
Jason : j'préfère à la mesure.
SLB : pour quelles raisons ?
Jason : j'sais pas le nombre de bonds, c'est…(incompréhensible) *quand même.*
Silence.

La tâche des observateurs de la mesure est davantage participative que fonctionnelle puisqu'elle se limite à communiquer la longueur réalisée. Mais la valeur attribuée par les sauteurs à l'observation de LEUR performance fait émerger un arrière-plan affectif important.

- Observer pour éviter de sauter

Les difficultés de fonctionnement des ateliers concernant l'alternance des sauteurs et des observateurs vont constituer une aubaine pour certains élèves. Naomie (13.1 ans) questionnée sur l'intérêt du rôle d'observateur est sans ambigüité.

Séance n°7 : 5/06/2012
11ème questionnement Naomie : 13.1ans

SLB : et c'est intéressant à faire d'être observatrice, là ?
Naomie : ben, c'est mieux parce que tu cours pas.
SLB : ah, oui. (Sourire). *Oui, oui, je comprends.*

Observer est une conduite d'évitement (Carver & Scheier, 2001) permettant de ne pas sauter pendant les séances.

Nicolas B. (12.6 ans) va cacher davantage son comportement. Il est questionné lors de la quatrième séance et fait partie des observateurs très attentifs. Il est un des seuls élèves à avoir mémorisé la performance exacte (7,58 mètres) d'un sauteur, Guéric (13.3 ans). C'est aussi lui qui, avec Thomas (13.3 ans), attribue à celui qui mesure la tâche de ratisser la fosse de réception. Dans la suite des séances, il va rester très longtemps observateur. La « praticabilité de la règle» (Coulon, 1993) des rotations étant floue, cela va lui permettre d'éviter de sauter. Il s'investit pleinement dans le rôle mais au détriment des apprentissages moteurs. Pourquoi ? La huitième séquence lors de la quatrième séance est un épisode révélateur des difficultés éprouvées par Lucas B.. Il est avec son groupe constitué de Nicolas (13.5 ans), de Sonny (13.11 ans), de Gaëlle (13.8 ans), de Nina (13.2 ans), de Guéric (13.3 ans), de Noémie (13 ans), de Manon C. (14 ans), de Jason (13.4 ans) et de Tanguy (13.7 ans). Les élèves doivent réaliser un multi-bonds sans élan avec deux planches de départ, une à quatre mètres et l'autre à cinq mètres. C'est le début de l'atelier. Guéric et Sonny sautent avant lui de la planche de cinq mètres. Lucas choisit celle à quatre, mais ces bonds ne lui permettent pas d'arriver dans le sable et il glisse sur la bordure en bois délimitant la fosse de réception. L'enseignant n'a pas vu le point de départ mais il constate la glissade. Il pense que Lucas B. est parti de la planche à cinq mètres. « Partez à 4 mètres si vous êtes trop juste à 5. ». Nicolas et Jason expliquent au professeur que Lucas B. a choisi la planche à quatre mètres. Suite à cet épisode, l'enseignant va installer un départ à trois mètres. Pourtant dans la suite du déroulement de l'atelier, Lucas B. va réussir un saut en partant de quatre mètres, mais c'est le seul garçon à utiliser ce départ, tous les autres se plaçant à cinq mètres.

Il nous semble que c'est la comparaison avec les performances des autres garçons de la classe qui révèle une certaine difficulté de Luca B.. Cela ne signifie pas qu'il n'ait pas appris et progressé mais c'est la relativité de l'activité d'apprentissage dans un contexte social particulier. Lucas B. va s'engager dans la tâche d'observateur pour « sauver sa face » (Goffman, 1974) de sauteur.

14.3.3.3. Synthèse de la fonction relationnelle et de communication

Les scripts des ateliers (Nelson, 1981) instaurés par l'enseignant ont demandé un réel apprentissage collectif. C'est l'alternance entre les sauteurs et les observateurs qui a été complexe à mettre en place pour les élèves. Cette gestion temporelle est d'autant plus difficile qu'ils ne disposent pas de la durée de passage sur un atelier, les changements étant orchestrés par l'enseignant. La communication entre les sauteurs et les observateurs, d'une part et celle de ces derniers entre eux d'autre part ont été un obstacle à instaurer un ordre de l'interaction (Goffman, 1974). C'est sans doute le manque d'échanges entre les observateurs et les sauteurs qui semblent expliquer les hésitations collectives dans la construction du script. La comparaison avec les situations consacrées à la course d'élan nous invite à cette interprétation. L'alternance sauteur – observateur a permis de ritualiser (Marchive, 2007) rapidement ce moment d'apprentissage en y incluant des temps d'échanges entre les élèves. La dimension relationnelle et affective du duo peut constituer une autre raison moins organisationnelle au fonctionnement satisfaisant de ce format (Bruner, 2008). L'observateur y incorpore un étayage plus marqué que lorsqu'il se contente de valider le saut ou d'annoncer la performance. Ce rôle social a un aspect plus fonctionnel en relation avec les apprentissages dans les tâches consacrées à la course d'élan alors qu'il est dans une fonction plus participative lors des prises de performance, comme le juge dans les compétitions d'athlétisme.

Les difficultés de communication entre les sauteurs et les observateurs n'ont pas que des effets sur le plan organisationnel. La distribution sociale (Hutchins, 2000 ; Laville, 2000) de la tâche d'observateur entre plusieurs élèves va diluer les responsabilités. Enfin et, cet arrière-plan semble essentiel, cette distribution sociale dépersonnalise une relation de confiance privilégiée entre les élèves.

A l'opposé le duo ou le binôme institue un suivi des acquis instrumentaux du sauteur mais aussi une personnalisation de la relation avec une composante socio-émotionnelle (Oberlé & Drozda-Senkowska, 2006) importante. L'enseignant conçoit le rôle d'observateur dans une intention pratique au service des apprentissages moteurs. Les élèves semblent aussi investir une fonction plus affective. Les effets de ce rôle s'apparenteraient « […] *à l'entretien du groupe*[60] [qui] visent à créer un climat favorable, soutenir le moral, définir les niveaux d'aspiration, résoudre les conflits. » (*Ibid*, 2006, p 64)

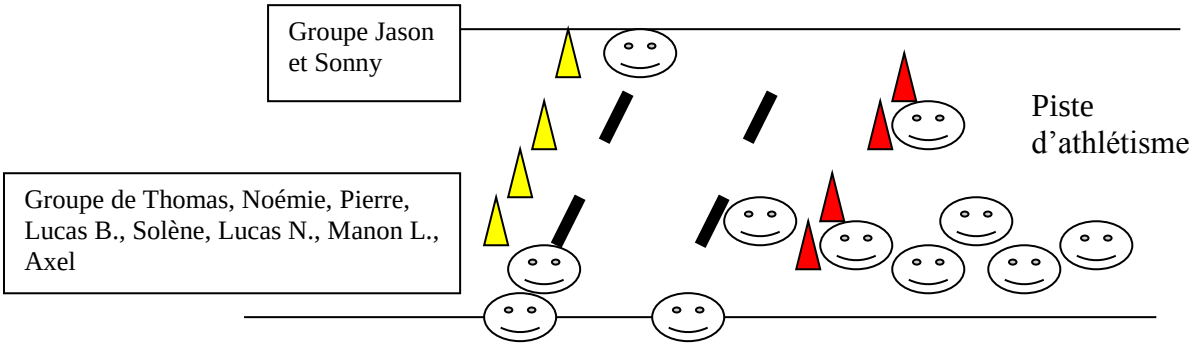
[60] En italique dans le texte.

14.3.4. La fonction motivationnelle

14.3.4.1. La performance

La comparaison des performances va se manifester dès la première séance. L'enseignant propose une tâche de franchissement d'un espace qui va être progressivement agrandi avec prise d'élan et sans élan.

Schéma 84 : situation de test initial de la foulée bondissante



Chaque sauteur a un observateur attitré qui vérifie le « mordu » et que la reprise de la course se fasse sans marquer de temps d'arrêt après la réception de la foulée bondissante. Thomas (13.3 ans) va s'empresser d'avancer la bande plastique à la fin chaque essai. Alors qu'il doit observer uniquement Axel (13.7 ans), il regarde avec attention tous les sauts des autres élèves. Il reste le dernier au saut avec élan. Questionné à ce sujet, il affiche beaucoup de modestie :

« SLB : satisfait d'être le dernier ?
Thomas : ben, oui, un peu.
SLB : un peu. Ouais. »

Cela contraste avec son comportement pendant la tâche. Le groupe va réaliser la foulée bondissante mais sans prise d'élan. Thomas continue à contrôler tous les sauts de ses camarades du groupe qui sont devenus des concurrents. Il annonce le « mordu » de Lucas B.. Son regard est rivé à la bande plastique en dehors des moments où il saute. Il est aussi le dernier et les sept autres membres du groupe valident collectivement son saut. Mais il ne va pas limiter sa recherche de comparaison à son groupe. Un quiproquo révèle qu'il a un « œil » sur les performances du groupe composé de Jason (13.4 ans) et Sonny (13.11 ans). Nous le

questionnons sur ce qu'il regarde quand il saute et il répond :

SLB : qu'est-ce que tu regardes, là, quand tu sautes ?
Thomas : je regardais ce qu'allait faire Jason.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : pourquoi tu regardais Jason ?
Thomas : pour voir combien il faisait.
SLB : d'accord. Il était à combien Jason, là… ?
Thomas : deux mètres, il a pas réussi à dépasser les deux mètres.
SLB : d'accord.

Alors que la tâche proposée par l'enseignant est un but de maîtrise (Famose, 1991b) pour définir des objectifs individualisés, Thomas l'interprète pour montrer sa suprématie. Le caractère visible des productions en EPS transforme le but initial en but compétitif (*Ibid,* 1991b). A la question « ça sert à quoi d'observer les autres ? », Thomas répond que l'intérêt est de regarder ceux qui sautent le plus loin pour tenter de comprendre comment ils réalisent de telles performances. Il cite Nicolas (13.5 ans) et ses trois mètres.

Cette logique compétitive est évoquée dans les questionnements avec les élèves mais est rarement saisie par la caméra. Toutefois, lors de la septième et dernière séance, Guéric (13.3 ans) et Sonny (13.11 ans) transforment le cadre (Goffman, 1991) de l'évaluation en un réel concours. Cette modalisation (Goffman, 1991) ne modifie pas l'activité d'apprentissage des élèves mais les enjeux affectifs et socio-émotionnels sous jacents. Sonny réalise son saut. Nina (13.2 ans) qui observe les mesures, se déplace et dit : « Ouh, là. ». Elle va dans la fosse et s'accroupit. Elle donne sa performance à Sonny. En revenant vers la zone des courses d'élan, il s'adresse à Guéric : « Guéric, je t'ai niqué. ». Dans cet épisode, Sonny a recours aux mots pour afficher sa supériorité parce que le script construit par les élèves et l'enseignant au fil des séances limite l'accès des abords de la fosse de réception aux sauteurs. En début de séquence, le phénomène de regroupement des élèves dans cet espace s'explique en partie pour voir les performances des autres et les comparer aux leurs (Monteil, 1993).

La comparaison entre les élèves met à jour le processus de catégorisation (Bruner, 1958 ; Oakes, Haslam & Turner, 1999). Lors de la première séance, dans le groupe de Thomas, Manon L. (13.4 ans), la plus petite des filles de la classe, va franchir l'espace à un mètre soixante. Lucas B. marque son admiration et fait des commentaires. En même temps qu'il félicite Manon L., il signifie son étonnement étant persuadé qu'elle ne franchirait pas l'espace. Nous supposons que pendant le déroulement de la séquence, une hiérarchie entre les élèves s'établit. Elle n'est que rarement explicitée mais constitue un arrière-plan (Garfinkel, 2009) qui modalise (Goffman, 1991) le donné (Béguin & Clot, 2004) de l'enseignant fondé

sur le progrès individuel à travers les tests initiaux et des objectifs personnalisés formalisés dans deux fiches (annexe 4) avec des performances cibles.

14.3.4.2. « Ça sert à quoi de regarder les autres ? »

On constate que certains élèves, lorsqu'ils sont observateurs, encouragent leurs camarades de façon ponctuelle. Mais ce qui étonne, c'est l'absence de cet effet de l'observation des autres. Est-elle à mettre avec un intérêt relatif pour l'activité de multi-bonds ? On note cette absence comme un signe d'une retenue sur le plan socio-émotionnel en dehors des phases où les élèves sont en binômes.

A la question « ça sert à quoi de regarder les autres ? », la grande la majorité des élèves questionnés intègre la performance dans leur réponse. Seuls Noémie (13 ans), Oriane (13 ans) et Lucas B. (12.6 ans) n'évoquent pas ce sujet. Pourtant, les réponses font apparaître des intérêts multiples : (i) l'aide apportée au sauteur en lui communiquant des éléments de sa réalisation pour le faire progresser (Pierre (12.6 ans) parle de conseil) ; (ii) l'utilisation des observations pour s'améliorer ; (iii) l'apprentissage du rôle d'observateur qui permet de mieux comprendre les critères pour sauter (Lucas B.). Les réponses montrent que les élèves, lors des observations, sont davantage dans une intention d'aide à apporter à l'autre en communiquant les performances, en donnant des *feed-backs* de certains critères de réalisation aux sauteurs (Certains élèves utilisent le mot « truc » pour remplacer le terme critère.). Seuls Thomas (13.3 ans), Lucas B. et Pierre évoquent une utilisation pour eux sans qu'ils soient à même de l'expliquer. C'est Pierre qui est le plus disert sur le sujet. Il évoque à la fois la comparaison des performances, une utilisation pour ses propres apprentissages et la possibilité de donner des explications, des conseils aux sauteurs. Nous supposons que les tâches proposées par l'enseignant orientent une dominante de l'observation des autres. Les prises de performances accentuent la comparaison et les organisations sociales des binômes invitent les élèves à aider par des conseils. Enfin, l'intérêt pour ces propres apprentissages se limite-t-il à l'expérience vicariante (Bandura, 2003) des actions motrices des autres pour en extraire des informations ou aux critères d'observation qui incitent l'élève à s'auto-questionner sur sa propre pratique ? Les commentaires des élèves font émerger les questions mais sans y apporter de réponses.

Séance n°5 : 29/05/2012
7ème questionnement Pierre : 12.6 ans

SLB : dernière question avant de te libérer, ça sert à quoi d'observer les autres ?
Silence.
Pierre : ben, enfin…déjà, ben à savoir…enfin on peut comparer les performances.
SLB : ouais.
Pierre : à savoir comment on peut…enfin…ça nous apprend des choses en même temps. Enfin si…
SLB : par exemple ?
Pierre : si par exemple, on a un problème enfin qu'on …enfin…euh…comment faire la chose. Si on est deux, l'autre, il peut lui expliquer.
SLB : c'est-à-dire quelle chose, par exemple, si tu peux…
Pierre : ben, c'est… on a pas compris ce que le prof a dit…euh.
SLB : hum.
Pierre : comme, enfin…parce qu'à un moment il avait dit qu'il comptait, par exemple, ça fait revenir à un mètre soixante la performance alors que normalement, ça doit faire six mètres soixante dix.
SLB : oui, je comprends.
Pierre : et y en a ils comprennent pas. Donc, là on peut leur expliquer et tout.
SLB : d'accord. Sur la mesure de rajouter la distance qu'il y a entre la fosse et finalement la prise d'élan pour faire les bonds. D'accord. Et éventuellement, d'autres choses ou plutôt, ça ?
Pierre : euh, non. Puis après y en a qui peuvent apporter des conseils.
SLB : quoi comme types de conseils ?
Pierre : ben, faut peut-être prendre plus de vitesse, lever plus la jambe, enfin…
SLB : des choses, voilà, sur la manière de réaliser par exemple, ces fameuses foulées bondissantes ou des choses comme ça ?
Pierre : hum.
SLB : d'accord. OK. Bon, ben, écoute Pierre, merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions et bonne fin de journée.
Pierre : au revoir, merci.

14.3.4.3. Synthèse de la fonction motivationnelle

L'observation des autres transforme pour certains élèves le cadre (Goffman, 1991) en une modalisation compétitive. Il semble que le contexte et la finalité des tâches proposées par l'enseignant orientent l'intérêt de l'observation des autres pour les élèves. La pertinence motivationnelle (Schütz, 2010) est complétée par les pertinences thématiques et interprétatives (*Ibid*, 2010). La coopération (Baudrit, 2005) semble côtoyer la compétition sans que cela soit une difficulté majeure pour les élèves. L'autre aspect moins reconnu des élèves concerne l'utilisation de cette observation des autres pour améliorer leur pratique. Sur ce point particulier, la question essentielle à laquelle il nous est difficile de répondre est : est-ce que le fait de regarder ou d'observer les autres incite les élèves à analyser leurs propres actions motrices ? En clair, l'observation des autres est-elle une des sources de co-régulation

des apprentissages moteurs (Allal, 2007) en incitant les élèves à une auto-régulation (Famose, 2003) ?

La dimension motivationnelle de l'observation des autres semble osciller entre coopération, compétition et auto-réflexion. On s'étonne qu'une dimension plus socio-émotionnelle soit très peu présente. Les conduites d'encouragement très limitées illustrent cette tendance.

14.3.5 Synthèse générale de la séquence de saut multi-bonds de la classe de 5ème

L'enseignant communique les consignes aux élèves sous des formes verbales et visuelles en les complétant avec des points précis de l'action à réaliser. Ce message symbolique et cette expérience vicariante (Bandura, 2003) sont mémorisés de façon multiple : (i) Des élèves réalisent des simulations, actions motrices réduites en amplitude voire même des gestes de bras ou de mains pour illustrer des consignes concernant des déplacements pédestres ; (ii) des élèves transforment ces consignes en représentations symboliques et iconiques (Sallaberry, 2005) pour guider leurs actions motrices. L'observation des autres est utilisée par les élèves pour compléter les consignes de l'enseignant. En revanche, elle ne permet pas de partager cette diversité de réflexions et d'analyses constatées dans la classe lors des temps de questionnements. La pensée privée (Vermersch, 2004) reste une activité invisible. Les élèves éprouvent des difficultés à mettre en mots les représentations enactives de leur activité (exemples choisis : foulées bondissantes et saut multi-bonds avec élan) alors qu'ils sont capables de nous renseigner sur ce qu'il regarde lorsqu'ils effectuent les tâches demandées. Cela met en évidence la prégnance de la vision (Bandura, 2003).

Certains scripts (Nelson, 1981) ont demandé un réel apprentissage collectif. Deux problèmes se sont posés aux élèves : (i) l'alternance entre les sauteurs et les observateurs ; (ii) la communication entre les observateurs. En effet, la distribution sociale (Hutchins, 2000 ; Laville, 2000) de la tâche d'observateur entre plusieurs élèves, va rendre plus difficile les interactions (un observateur au niveau de la planche, un au niveau de la fosse pour mesurer). A l'opposé le script des binômes a vu se construire un format (Bruner, 1991). Nous supposons que ce dernier règle les problèmes de l'alternance et de la communication.

Même si la compétition est présente l'intention d'aider l'autre grâce à l'observation est dominante. Cette volonté de coopération semble plus adaptée au script des binômes qu'à celui des ateliers.

Un « savoir partagé » (Bruner, 2008) s'est construit mais en laissant dans l'ombre des procédures de mémorisation ou l'expression de représentations enactives. Cette activité invisible des élèves (Cornu, 1991 ; Vermersch, 2004) complète l'activité d'observation des autres. Le « face à face » (Goffman, 1971) des « consociées » (Schütz, 2008) ne suffit pas pour construire un savoir partagé. La négociation (Gearing, 1984), la transaction (Bruner, 2008) impliquent d'exprimer aux autres élèves ses propres représentations ou leur difficile mise en mots qui guident les conduites motrices. La co-régulation (Allal, 2008) a permis aux élèves d'élaborer des scripts (Nelson, 1981) fonctionnels. En revanche, si l'intention de la coopération (Baudrit, 2005) est présente, il semble que les apprentissages instrumentaux soient restés plutôt de l'ordre de l'auto-régulation (Famose, 2003).

14.4. Synthèse générale des activités de saut

Pour les trois classes, les élèves cherchent à transformer les consignes verbales et visuelles de l'enseignant pour guider leurs apprentissages ou plutôt les buts des tâches à réaliser et les procédures demandées. L'expérience vicariante (2003) des productions des autres élèves modifient certaines pratiques. Ce sont les interprétations erronées ou subversives (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008) sur certains ateliers pour les élèves de maternelle. En revanche, les deux autres classes sont davantage dans l'orthodoxie des demandes de l'enseignant.

Pour la classe de CM2, on constate de nombreuses productions de mouvements et reproductions d'actions motrices durant la passation des consignes verbales et visuelles (usage de schéma d'un saut en longueur) de l'enseignante. Le rôle social d'observateur semble renforcer la construction d'une activité planifiée (Laville, 2000) avec un contrôle conscient de certains aspects des réalisations en lien avec les consignes de l'enseignante. Il donne des informations sur le résultat et sur des éléments de l'exécution de l'action motrice. Cela semble inciter le sauteur à être attentif aux sensations proprioceptives (Parlebas, 1999) éprouvées pendant les réalisations. Le fait de sauter en sachant que l'on est regardé par un camarade revêt une certaine importance.

Concernant la classe de 5ème, la transformation des consignes verbales et visuelles en représentation pour guider les réalisations inclut des simulations des élèves pendant les explications de l'enseignant. La tentative de certains élèves est d'éprouver de façon proprioceptive les informations communiquées. L'observation des autres est utilisée par les

élèves en complément des consignes de l'enseignant. Ils éprouvent des difficultés à mettre en mots les représentations enactives de leur activité. En revanche, ils sont à même de nous renseigner sur ce qu'ils voient lorsqu'ils effectuent les tâches demandées. Cette prise de conscience (Piaget, 1974a) révèle la prégnance de la vision. Le rôle des observateurs ne semble pas activer des processus métacognitifs parce que l'observation est distribuée entre plusieurs élèves (Salembier & Zouinar, 2004) et ne donne pas lieu à des conseils.

Cela montre que l'activité des élèves est programmée avec des représentations symboliques (Bruner, 2000) issues des consignes des enseignants qui se croisent avec des représentations iconiques (*Ibid*, 2008) issues des consignes visuelles et des expériences vicariantes nombreuses pendant les séances. Les représentations enactives (*Ibid*, 2000) sont difficiles à verbaliser par les élèves. Toutefois, le contrôle conscient de l'activité induite par le dispositif de tutorat réciproque (Lafont & Enseigueix, 2009) instauré par l'enseignante de CM2 montre que cette focalisation pour de jeunes élèves est possible.

L'observation des autres va être plus importante dans les classes de maternelle et de CM2 pour les aspects d'acquisition et d'apprentissage instrumentaux mais par des processus différents. Pour la classe maternelle, l'observation des autres va donner lieu à des transformations des buts des tâches et des apprentissages de procédures de sauts. Pour la classe de CM2, c'est davantage le fait d'être observé et renseigné par un camarade qui va provoquer une vigilance métacognitive. Cela met à jour des processus différents de co-régulations (Allal, 2007).

L'effet d'affordance (Gibson, 1986 ; Durand, 2002) des aménagements matériels sont très présents pour la classe maternelle et celle de collège. Pour les écoliers, et en lien avec l'expérience vicariante (Bandura, 2003), ces dispositifs donnent lieu à des interprétations subversives (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008) mais sans que cela concerne tous les élèves. Pour les collégiens, certains d'entre eux semblent « dévoluer » au milieu leur apprentissage sans contrôle conscient de leur réalisation (Vygotski, 2003).

Les scripts (Nelson, 1981) demandent des temps d'apprentissage des élèves pour construire un nouvel « ordre de l'interaction » collective (Goffman, 1974). Les observations mutuelles contribuent fortement à ce processus. Le script de l'alternance – sauteur/observateur – s'élabore de façon différente et ne recouvre pas les mêmes organisations pour les trois classes :

- Alternance collective et dynamique avec une organisation sociale en binômes fluctuants pour la classe maternelle répartie en petits groupes,

- Alternance strict avec des binômes définis pour la classe de CM2 au niveau du groupe classe,
- Alternance plus floue sans binôme pour la classe de 5ème en groupes restreints.

Cette différence est due, nous semble-t-il, à la distribution des tâches des observateurs pour les collégiens. Cela est confirmé par l'importance de l'expérience vicariante dans les apprentissages des rôles sociaux de marqueur et d'observateur pour les classes de maternelle et d'élémentaire. Les élèves vont apprendre des procédures en se regardant mutuellement. La dimension collective de ces apprentissages sociaux passent par le créé des autres qui devient peu à peu un référentiel commun (Wenger, 2008) par une négociation (Gearing, 1984) essentiellement visuelle et un peu verbale. L'enquête (Ogien, 1999) est collective même si elle donne lieu à des mises en œuvre quelque peu différentes.

La comparaison sociale reste un élément très présent pour les trois classes mais se manifeste de façon différente. Pour la classe maternelle, elle se manifeste par une mise en scène des sauts pour « étonner les autres » puis par la recherche de longueur avec l'introduction des dispositifs de marquage. Le sauteur va prendre la place de l'acteur (Goffman, 1974). Concernant la classe de CM2 ; les enjeux compétitifs semblent atténués par la fonction d'observateur/conseiller valorisant les buts de maîtrise (Famose, 1991b) même si tous les élèves connaissent la hiérarchie des performances qui a un caractère public (Monteil, 1993) par l'observation des sauts. Pour la classe de 5ème, quelques élèves sont particulièrement attentifs à la logique compétitive. La subjectivité est bien présente en fonction des buts compétitifs ou de maîtrise (Famose, 1991b) que se définissent les élèves. La sensibilité à la performance est différente entre les classes et au sein des classes elles-mêmes.

La motivation (Schütz, 2010) pour les activités semble moins marquée pour la classe de 5ème que pour les deux autres classes.

L'observation des autres semble moins influencée les apprentissages instrumentaux que les apprentissages plus sociaux. La motivation pour ces derniers est forte pour les classes de maternelle et de CM2. L'activité constructive (Rabardel, 2005) suppose une activité réflexive de mémorisation ou d'expression de représentations enactives. Cette activité invisible des élèves (Vermersch, 2004) complète l'activité d'observation des autres. Les dispositifs d'interactions sociales semblent en mesure de faciliter la prise de conscience (Piaget, 1974a) lorsque cela est nécessaire. Si l'observation mutuelle et l'observation des autres semblent suffisantes pour les apprentissages plus sociaux, elles restent insuffisantes pour les acquis instrumentaux.

Le « face à face » (Goffman, 1974) des « consociés » (Schütz, 2008) n'est pas toujours suffisant pour construire un savoir partagé. Toutefois, la négociation (Gearing, 1984), la transaction (Bruner, 2008) passent par l'observation mutuelle et concernent des éléments cachés, des arrière-plans (Garfinkel, 2009) comme la comparaison compétitive ou la fabrication d'interprétations subversives (Goffman, 1991).

Ce sont autant de co-régulations des apprentissages (Allal, 2007) visibles et invisibles qui se réalisent à travers les observations mutuelles. La question du sens (Bachmann & Grossen, 2007), de la valeur (Carver & Scheier, 2001) et la dimension socio-émotionnelle (Boekaerts, 2002, cité par Laveault, 2007) semblent être véhiculées par d'autres modes de communication que la parole durant les séquences des activités de sauts.

Chapitre 15 Analyse comparative des deux activités physiques

Nous nous proposons dans ce chapitre de comparer les activités physiques au travers des deux terrains pour chaque niveau d'âge. Dans la partie théorique nous avions envisagé les activités physiques enseignées comme un des éléments du donné (Béguin & Clot, 2004) qui pouvait avoir une influence sur l'expérience vicariante (Bandura, 2003) des élèves et des effets sur les apprentissages. Nous aborderons successivement les trois tranches d'âge en reprenant les trois fonctions, recherchant à identifier les points communs et les différences au regard des activités physiques enseignées :

- la fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs,
- la fonction relationnelle et de communication,
- la fonction motivationnelle

15.1. Le jeu collectif et les activités de sauts à l'école maternelle

15.1.1. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs

15.1.1.1. Les points communs

- La compréhension des consignes : « Ce qu'il faut faire pour apprendre. »

On constate que pour les deux activités physiques, l'observation des autres complète les consignes initiales de l'enseignant.

Pour le jeu collectif, elles se limitent à la communication du but du jeu. Puis au fil des séances, l'enseignant va valoriser les conduites motrices à effectuer. Ces consignes en deux temps vont favoriser l'observation/imitation du créé (Béguin & Clot, 2004) de certains élèves ou des équipes. C'est le cas (i) comme attaquant : pour des habiletés sensori-motrices (Gréhaigne, 2003) (la procédure du lancer à bras cassé pour « lancer par-dessus » les adversaires), pour des habiletés décisionnelles (la recherche d'espace libre) ; (ii) comme défenseur : pour les actions défensives individuelles ou collectives.

Pour les activités de saut, l'enseignant communique à la fois le but des quatre ateliers et les procédures à respecter. Ce sont les interprétations subversives ou erronées (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008) qui révèlent ces imitations : saut plongeon (atelier sauter loin en un saut), saut avec bond « galop de cheval » (atelier sauter le plus loin possible en trois bonds).

Les représentations symboliques (Bruner, 2008) sont complétées ou transformées par l'expérience vicariante (Bandura, 2003) des élèves. Les représentations iconiques (Bruner, 2008) laissent dans l'ombre des représentations enactives des élèves même dans le cas des apprentissages des habiletés fermées (Taktek, 2009) des ateliers où les élèves doivent sauter le plus loin possible.

La conscience (Vygotski, 2003) se centre sur l'activité des autres pour préciser les bords flous des représentations initiales (Sallaberry, 2005). Pour les deux activités physiques, l'expérience vicariante (Bandura, 2003) est un élément informatif important pour les élèves quelque soit le type d'apprentissage : actions motrices d'habiletés fermées, conduites motrices de type stratégique, productions de formes motrices.

- Des « affordances »

Pour les activités de saut, l'affordance (Gibson, 1986 ; Durand, 2002) du tapis et du couloir entraîne des conduites d'évitement (Carver & Scheier, 2001). De façon symétrique, l'aménagement matériel avec les cerceaux de l'atelier des trois parcours invite les élèves à respecter les conduites demandées par l'enseignant. Ce contraste des comportements des élèves en fonction des aménagements matériels montre que l'affordance des objets est complexe. Les dimensions physiques se croisent avec des dimensions plus cognitives des artefacts. L'expérience vicariante contribue à la construction d'une représentation collective (Sallaberry, 2005) des usages de ces aménagements matériels.

Pour le jeu collectif, c'est une situation d'apprentissage de lancer qui va être l'occasion d'observer un effet d'affordance. Les élèves doivent envoyer la balle par-dessus un mur de bras. Cet obstacle humain va définitivement faire adopter le bras cassé avec la stratégie du « lancer par-dessus » comme habileté sensori-motrice (Gréhaigne, 1989 et *al*).

15.1.1.2. Des différences

- L'activité planifiée ou réactive

Les activités de saut sont planifiées par les élèves dans leur exécution. Ils prévoient leur action motrice avant de la réaliser. L'observation des autres va influencer la programmation initiale pour la modifier. C'est le processus de la diffusion des différentes interprétations erronées et subversives (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008) sur certains ateliers mais aussi des pratiques qui respectent l'orthodoxie scolaire. L'émergence de sauts typiques (Schütz, 2010) aux ateliers montre cette influence mutuelle des réalisations des élèves.

En revanche pour le jeu, l'influence de l'observation des autres se réalise pendant le cours de l'action collective. L'ajustement des conduites motrices des élèves pour coopérer, pour s'opposer, parfois même avec un partenaire, se réalise au fil du jeu. Cette sémiomotricité (Parlebas, 1999) tente de prendre en compte les configurations des joueurs (Gréhaigne, 2003) pour s'adapter aux fluctuations de cet environnement humain. D'ailleurs, les configurations des joueurs en début de partie comme les tentatives de « tactiques » élaborées par les élèves montrent que l'activité collective n'est pas planifiée ou qu'elle ne résiste pas aux incertitudes du déroulement du jeu.

- Visible ou invisible

Dans les activités de sauts, les questionnements et les observations « macro » révèlent que les élèves sont à même de distinguer les interprétations erronées et celles qui sont subversives (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008).

Pour le jeu collectif, la visibilité (Huet & Saury, 2010) des intentions est moins systématique. Les motifs de Leïla (5.4 ans) et de Noé (5.7 ans) restent invisibles pour les autres élèves. Pourtant simultanément, le processus d'émergence du jeu symbolique « Je te suis, tu me suis » est identifié par toute la classe comme une interprétation subversive du but du jeu, même lorsque les conduites motrices ressemblent à celles mises en œuvre pour créer un espace libre. Dans un cas, c'est le fait d'élève isolé, dans l'autre, cela suppose l'adhésion des autres pour élaborer le jeu.

- L'enquête (Ogien, 1999)

Pour le jeu collectif, nous avons souligné le rôle de l'enseignant qui va valoriser les conduites motrices à apprendre. Ainsi, il va réduire l'enquête des élèves en focalisant (Bandura, 2003) leur observation visuelle. En les nommant, il facilite le processus de mémorisation des élèves. Ce donné dans le cours de l'action collective de l'enseignant va influencer l'observation des élèves en réalisant un tri. Par ce geste professionnel, il précise le contrat didactique (Sarrazy, 1995 ; Brousseau, 1998) et contraint les élèves rappelant l'autorité institutionnelle (Houssaye, 1993). Dans ce cas, la co-régulation des apprentissages (Allal, 2007) est davantage le fait de l'enseignant.

Pour les activités de sauts, l'enquête est à l'initiative des élèves et aboutit à une entente mutuelle qui, d'ailleurs, peut être transgressive. La co-régulation des apprentissages (*Ibid,* 2007) est à l'initiative des élèves.

La prise de conscience (Piaget, 1974a) passe par ce processus de l'enquête. « Est

conscient ce qui se transmet à titre d'excitant à d'autres systèmes et y suscite un écho. » (Vygotski, 2003, p.79). Ce sont les observations d'autrui qui vont dans un premier temps pousser les élèves à reconnaître une pertinence motivationnelle (Schütz, 2010) des conduites motrices puis dans un second temps à enquêter davantage (Ogien, 1999) pour affiner les bords (Sallaberry, 2005) des actions à réaliser, la pertinence thématique évoquée par Schütz (2010).

Dans les deux cas, l'apprentissage des actions et des conduites motrices reste un processus individuel à partir de sources identiques : les explications des enseignants, les comportements des autres élèves, les propres actions des élèves.

15.1.2. La fonction relationnelle et de communication

15.1.2.1 Les points communs

- Les rôles sociaux

Pour les deux activités, les « rangeurs » s'auto-organisent. L'ajustement se réalise dans le cours de l'action collective. Rien n'est planifié et pourtant la tâche est distribuée (Laville, 2000 ; Salembier & Zouinar, 2004) entre les élèves. Le matériel constitue un guide pour cet apprentissage coopératif (Baudrit, 2007c). Toutefois, ce rôle reste à un niveau participatif (Dersoir, 1996) ou d'animation (De Péretti, 1997).

- L'ordre des interactions

Il nous semble que l'on puisse rapprocher le respect de l'infrajeu (Parlebas, 1999) pour le jeu collectif de l'ordre représenté par les files indiennes. Les règles du jeu sont « sacralisées » et ne sont pas transgressées. La file indienne sous-tend des règles de fonctionnement (Méard & Bertone, 2002) qui semble ordonner l'espace d'apprentissage. Elle est respectée au même titre que les règles du jeu.

15.1.2.2. Les différences

- Les rôles sociaux

Pour le jeu collectif, l'arbitre va rester un rôle social participatif (Dersoir, 1996). Dans la réalité, sa tâche va se limiter à être garant de la ligne de fond.

Pour les sauts, l'activité du rôle de marqueur va déborder (Pastré, 2002) de la tâche. Pour un des ateliers, il va « recadrer » les sauts pour les rendre plus conformes au contrat

didactique défini par l'enseignant. Parallèlement, l'observation des élèves entre eux va leur permettre d'acquérir les gestes de ce rôle (mesurer les sauts). L'enquête collective a ses limites et laisse dans l'ombre des représentations à bords flous (Sallaberry, 2005) pour certains types de sauts (atelier : sauter loin en trois bonds).

- Le script de l'alternance

Pour le jeu collectif, le script est inclus dans le déroulement du jeu. Les dernières balles sont âprement disputées et sont l'occasion d'un moment qui ressemble au spectacle sportif (Barreau & Morne, 1984).

Pour les activités de sauts, l'instauration du rôle de « marqueur » va obliger les élèves à construire un nouveau script moins rigide que la file indienne mais qui inclut ces règles de fonctionnement. L'organisation sociale du binôme va constituer une première étape de ce nouveau format. L'ajustement s'est réalisé sur plusieurs séances pour certains groupes et plus rapidement pour d'autres. La co-action s'est effectuée essentiellement par observation mutuelle. Ce script nouveau pour les élèves a demandé de réels apprentissages. Il s'agissait de trouver un nouvel ordre (Goffman, 1971) pour les « consociés » (Schütz, 2008).

15.1.3. La fonction motivationnelle

15.1.3.1. Les points communs

- Le jeu symbolique (Piaget, 1968)

Pour « la balle au fond », le jeu du « Je te suis, tu me suis. » représente cette interprétation subversive des élèves du but du jeu le transformant pendant quelques instants avant de revenir à l'ordre ludique. Ce sont aussi, les échanges de balles des élèves entre les parties qui montrent que la représentation enfantine du monde (Piaget, 1972) avec des pratiques magiques (*Ibid*, 1968) est présente pendant les séances.

Pour les activités de sauts, le jeu du « Faites badaboum. » transforme le critère de réussite en jeu symbolique. Ce sont aussi certaines figures de sauts qui sont des imitations d'êtres vivants dans les créations des élèves.

On note que l'émergence de ces jeux semble être l'œuvre d'un collectif. Les membres connaissent le sens de ces jeux même lorsque certains élèves n'y jouent pas. C'est cet arrière-plan (Garfinkel, 2009) qui s'est construit autour du jeu symbolique. Est-ce l'approche subjective de la réalité évoquée par Piaget (1978) ? Cette dimension du jeu symbolique

traverse le « savoir partagé » (Bruner, 2008) et s'invite parfois dans la négociation (Gearing, 1984). En ce sens, il devient une source de motivation importante pour les élèves. Le processus de conventionnalisation (Musatti & Mayer, 1990) s'est réalisé pour une partie importante par l'observation mutuelle dans le cours de l'action collective.

- Etre vu par les autres

Pour les activités de sauts, l'aménagement transforme pour trois des quatre ateliers, l'espace de pratique en scène de spectacle (Goffman, 1991). L'objectif est de surprendre les autres même et surtout en transformant les buts et les procédures des sauts. Ce n'est pas le fait de tous les élèves.

Pour le jeu collectif, cela a été observé pour un élève de façon systématique mais le jeu du « Je te suis, tu me suis.» est aussi l'occasion de se mettre en scène lorsque les balles se font plus rares.

15.1.3.2. Les différences

- Gagner

Pour le jeu collectif, le résultat est le moment où le sentiment d'appartenance au groupe (Bar-Tal, 1999) est le plus marqué. La victoire ou la défaite sont l'occasion de manifestations de joie ou de silence. La dimension est collective.

Pour les activités de sauts, la mise en scène de certains élèves d'eux-mêmes puis l'intérêt pour la performance montrent une préoccupation plus individuelle de se montrer et de se comparer au reste du groupe (Monteil, 1993). Il semble que les élèves engagés dans cette démarche soient davantage dans un processus d'individuation (Worchel, 1999) en recherchant à se différencier et à se distinguer du reste du groupe classe. Mais les aspects de la performance sont perçus de façon distanciée par les élèves d'école maternelle. La victoire collective dans le jeu semble avoir davantage de sens que celui de la performance individuelle. La figuration (*face work*) est une préoccupation importante pour quelques élèves (Goffman, 1974) seulement.

- Comprendre la préoccupation de l'autre

Pour les activités de sauts, certains encouragements sont prononcés par des élèves. Un groupe montre une grande attention pour un camarade qui a peur. Les interprétations subversives (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008) sont souvent perçues par les autres élèves. Il

semble que pour cette activité, les élèves perçoivent les préoccupations (Saury & Rossard, 2009) des autres en les observant.

Pour le jeu de « la balle au fond », les questionnements révèlent des intentions qui semblent rester cachées aux autres élèves. L'apparence de la conduite motrice peut être trompeuse. Les comportements des élèves manquent parfois de sincérité (Ogien, 1999, p. 83). L'enquête (*Ibid*, 1999) par l'observation ne suffit pas à mettre à jour la pensée privée (Vermersch, 2004) des camarades de classe. Une des raisons peut être que l'observation des autres est totalement absorbée par la sémiomotricité (Parlebas, 1999) afin de décoder les conduites des partenaires et des adversaires.

15.1.4. Conclusion

L'observation des autres et les expériences vicariantes jouent un rôle important dans l'élaboration des apprentissages des élèves que ce soit comme conduites d'approche ou d'évitement (Carver & Scheier, 2001). Il semble qu'elles soient impliquées dans la compréhension des tâches et de certains apprentissages d'actions ou de conduites motrices (Parlebas, 1999) par la forme des mouvements effectués ou la mémorisation de stratégies plus complexes. En cela, l'éveil de la conscience (Vygotski, 2003) se réalise en partie par l'observation des autres. Toutes les actions collectives impliquent des ajustements pour adapter ses comportements à ceux des « consociés » (Schütz, 2010). Cette co-action liée au « face à face » (Goffman, 1974) est constatée pour le jeu collectif mais aussi pour des formes d'organisation sociale à élaborer pendant les séances.

Enfin, l'observation mutuelle semble permettre parfois d'accéder aux ressentis d'autrui en explorant la sphère socio-émotionnelle des autres (Boekaerts, 2002 ; Oberlé & Drozda-Senkowska, 2006). Cette intersubjectivité des élèves se révèle par les arrières-plans (Garfinkel, 2009) qui se font jour pendant les deux séquences. Les conduites d'évitement se construisent dans le silence. Ce sont les observations mutuelles des élèves qui leur permettent de savoir quand il y a subversion et quand il y a orthodoxie. La frontière est mince mais chaque membre a accès à ce référentiel commun, partagé (Wenger, 2008). La négociation (Gearing, 1984) s'est réalisée par le regard et l'action motrice. C'est ce qui va permettre aux élèves de savoir « ce qui se passe ici » (Goffman, 1991, p.17).

15.2. Le hand-ball et le saut en longueur en cours élémentaire deuxième année

15.2.1. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs

15.2.1.1. Les points communs

- Influence des organisations spatiales sur les apprentissages

L'organisation spatiale des situations d'apprentissage des passes ne va pas prendre en compte les acquis hétérogènes des élèves. La notion de « ligne » va entraîner une distance identique entre tous les binômes ou groupes de quatre. Malgré, la présentation de l'enseignante de la passe, les réalisations de nombreux élèves ne vont pas respecter ces procédures parce que la distance entre les deux joueurs n'est pas assez importante.

De façon similaire, mais avec des effets positifs sur les apprentissages, le processus de dévolution aux élèves (Brousseau, 1988) de leur marque pour la course d'élan du saut en longueur va impliquer les élèves. Ils s'approprient l'espace de la course d'élan de façon individuelle et se construisent leur référence. Les ajustements successifs des uns et des autres au fil de leurs réalisations et des remarques des observateurs montrent une personnalisation de cet espace par la marque au sol. Ce nouvel ordre spatial a des répercussions sur le fonctionnement de la séance avec une rapidité de passage des élèves.

- L'observation des élèves pendant l'activité

Pour les activités de sauts, on constate que l'enseignante invite les élèves à regarder l'horizon. Lors des questionnements, les élèves sont à même de nous préciser ce qu'ils observent pendant leur réalisation. La planche d'appel constitue une préoccupation pour certains. Il semble qu'ils tentent de contrôler visuellement la pose de leur pied d'appel pour compenser un automatisme pas encore construit de la course d'élan. D'autres essaient de respecter la consigne de l'enseignante et font davantage confiance à leurs programmations et leurs perceptions proprioceptives (Famose, 1991a; Parlebas, 1999).

Pour l'activité de hand-ball, les élèves sont immergés dans l'environnement mouvementé des situations de jeu cherchant à décoder les actions de leurs partenaires et de leurs adversaires. La sémiomotricité (Parlebas, 1991) occupe toute leur activité. Il nous explique que leur champ d'observation prioritaire est le porteur de balle et la zone autour de

ce dernier. Pourtant, on constate des élèves qui semblent « spectateur » sur le terrain pendant les temps de jeu, « hors cadre » pour utiliser le vocable de Goffman (1991).

Pour les deux activités, les élèves sont à même de mobiliser des processus métacognitifs pour se remémorer leurs observations à la différence des perceptions proprioceptives qui restent l'expression de moins d'élèves pour les sauts et sont totalement absentes des verbalisations pour le hand-ball.

15.2.1.2. Les différences

- La compréhension des consignes : « Ce qu'il faut faire pour apprendre »

Pour les activités de sauts, les consignes de l'enseignante sont communiquées de façons verbale et visuelle sous la forme de schéma ou de démonstration (De Corte et *al*, 1979). On constate dans les regroupements que certains élèves réalisent des simulations des actions motrices (saut, actions de bras). Dans un registre similaire, lors des questionnements, les interviewés illustrent leurs propos avec des mouvements. Enfin, pendant les temps d'interactions entre les observateurs et les sauteurs, les conseils donnent lieu à des démonstrations et de nouvelles réalisations associées à des éléments de la connaissance de l'exécution. Cet ensemble nous permet de supposer que des processus d'interprétation de consignes verbales et visuelles en représentations proprioceptives existent. Tous ces phénomènes mettent en évidence un guidage qui intègre à la fois des représentations symboliques, iconiques et enactives (Bruner, 2008), pour aider les élèves à réaliser les tâches proposées par l'enseignante. Ce processus est dynamique (Sallaberry, 2005) et les questionnements des élèves montrent que le contrôle conscient (Chatillon, 1985 ; Singer, 1991 ; Famose, 1991a) tente de prendre en compte ces différentes représentations. Mais il semble qu'en fonction des acquis des élèves, les processus de guidage diffèrent.

Pour l'activité de hand-ball, les représentations enactives sont peu évoquées par les élèves en dehors de la puissance des passes qui entraînent des conduites d'évitement (Carver & Scheier, 2001) pour les élèves ayant des acquis plus fragiles. Les questionnements mais aussi les verbalisations des coachs et des superviseurs révèlent des représentations à dominante iconique qui deviennent peu à peu des représentations symboliques sous la forme de règles d'actions (Gréhaigne, 2003). Pourtant, il nous semble qu'en fonction des acquis des élèves, on peut distinguer deux processus différents : (i) dans un cas, la construction des savoirs émergent des représentations iconiques à partir des configurations de jeu et de leurs évolutions pour devenir des règles d'actions individuelles ou collectives ; (ii) dans l'autre cas,

ce sont des modèles d'analyse représentés sous la forme de configurations de jeu et intégrant des scénarii de conduites motrices des joueurs qui semblent premiers. Les élèves qui font référence à ces constructions tactiques et stratégiques, disposent pour la plupart d'une expertise dans les sports collectifs. On peut supposer que ces acquis tiennent à leur biographie antérieure (Schütz, 2008) de joueur dans des activités de loisirs.

Concernant l'apprentissage de l'habileté motrice de la passe, les expériences vicariantes (Bandura, 2003) ne semblent pas prises en compte par les élèves. La longueur des passes et leur précision sont évoquées par les coachs comme des points à améliorer sans que des conseils ne soient communiqués.

- Planifiée ou réactive

Pour le saut en longueur, les élèves cherchent toujours à planifier leur activité avec un contrôle conscient de « ce qu'il y a à faire ». D'ailleurs, les questionnements révèlent leurs réussites ou leurs difficultés à prévoir leur saut en fonction des éléments à apprendre. Même lorsque l'action motrice est difficile à contrôler pour certains, ils ont tout de même engagé un processus d'auto-évaluation (Allal, 1999) croisant la connaissance du résultat, des éléments de la connaissance de l'exécution et des perceptions proprioceptives (Famose, 1991a).

Pour le hand-ball, les règles d'actions (Gréhaigne, 2003) deviennent peu à peu des « auto-consignes » (*Ibid,* 2003, p. 84). Si le savoir construit devrait permettre aux élèves d'assurer des fonctions de résolution et de compréhension des situations, il semble moins pertinent pour la fonction d'effectuation. Malgré ces règles d'action qui constituent un certain guidage comme grille de lecture des configurations de jeu, la difficulté reste la réalisation en respectant la contrainte temporelle (Famose & Bertsch, 2002). La conduite motrice (Parlebas, 1999) implique « […] des savoir-agir ou des savoir-jouer et non des savoirs proprement dits. » (*Ibid,* 1999, p. 80). Les questionnements des élèves mettent à jour la compréhension d'un corpus de savoirs théoriques, la mise en œuvre praxique reste parfois problématique. La contrainte temporelle induit une réactivité des conduites motrices et reste un obstacle malgré l'élaboration collective des règles d'actions.

15.2.2. La fonction relationnelle et de communication

15.2.2.1. Les points communs

- Les rôles sociaux de « conseils »

Pour les deux activités, les rôles de coach, de superviseur ou d'observateur constituent des aides aux apprentissages (Dersoir, 1996). Sans nous prononcer sur leur efficience, on constate qu'il constitue une tâche à part entière dans les séquences observées. Leur caractère public (Monteil, 1993) sous une forme collective à l'issue de matchs ou des sauts oblige les élèves à analyser les situations de jeu ou les réalisations de leurs camarades. Le conseil imposé par l'enseignante contribue à structurer l'observation des élèves. Cela instaure une évaluation mutuelle collective pour le hand-ball et individuelle pour les activités de sauts. Le scénario de l'enseignante impose aux élèves de proposer une aide aux apprentissages (Baudrit, 2005). Pour le saut en longueur, il prend la forme d'un tutorat réciproque (Lafont & Ensergueix 2009). Il donne lieu à des débats entre le coach, le superviseur, l'enseignante et l'équipe, à des échanges entre le sauteur et l'observateur. Le rôle semble reconnu par les élèves puisqu'alors que la comparaison d'expertise entre les élèves est présente dans l'activité, le conseil semble écouté et respecté même s'il émane d'un camarade moins compétent. L'observation devient un outil de co-régulation des apprentissages (Allal, 2007) des élèves comme un des éléments de l'évaluation formative (Allal, 1999). Ces rôles sociaux obligent les élèves à apprendre à observer pour coopérer. Il existe un aspect émergent (Enseigueix & Lafont, 2009) à leurs observations même si certains points proposés par l'enseignante guident celles-ci.

15.2.2.2. Les différences

- Les rôles sociaux : les arbitres et les conseils en binôme

Les élèves vont être amenés à arbitrer plusieurs fois durant la séquence. On constate que l'étayage (Bruner, 1991) de l'enseignante est de moins en moins présent au fil des séances. Les commentaires du superviseur d'arbitre aidés des remarques de l'enseignante vont faciliter l'appropriation des règles et des conduites à tenir pour ce rôle. De façon proche à l'émergence de règles d'action, des prescriptions sont rendues publiques et deviennent un « savoir partagé » (Bruner, 2008) par les élèves. Les situations d'attaque-défense sans arbitre montrent que les élèves respectent les règles.

L'organisation sociale du binôme semble faciliter le processus de création des élèves autour de la ligne directrice du conseil. Leur constitution est stabilisée progressivement au cours de la séquence. Les interactions sont diverses et multiples. L'expérience vicariante (Bandura, 2003) y occupe une place importante associée à des explications verbales. Alors que les interactions du coach et du superviseur restent sous le contrôle de l'enseignante, les

binômes fonctionnent de manière autonome révélant ainsi que le processus de dévolution (Brousseau, 1988) est effectif.

- Les scripts

Nous avons évoqué les trois scripts qui se construisent pendant la séquence de hand-ball. Ils correspondent à trois tâches : celles des passes, celle des attaques-défenses, celle des matchs. Elles ont demandé un temps d'ajustement collectif pour les déplacements et les rotations des joueurs mais sans que cela ne soit une difficulté pour le groupe classe.

Pour le saut en longueur, c'est sans doute l'association du script compétitif et le script coopératif d'alternance qu'il est intéressant de souligner. Les prises de performance en fin de séance impliquent l'élimination des élèves en fonction de système marquage qui vont évoluer au fil de la séquence, du plus sommaire, deux zones, au plus précis, la mesure du saut. Cette sacralisation de la performance et de la comparaison aurait pu avoir un effet sur la motivation des élèves entraînant des conduites d'évitement (Carver & Scheier, 2001). Il ne semble pas. En revanche, les élèves éliminés vont devenir « spectateurs » (Barreau & Morne, 1984) et accentuer la dramaturgie de ce script. Parallèlement, le script coopératif d'alternance est très investi par les élèves. La constitution des binômes se fait de façon indépendante des performances. Cette association des deux scripts a eu des effets sur les aspects motivationnels des apprentissages (Laveault, 2007).

15.2.3. La fonction motivationnelle

15.2.3.1. Les points communs

- Le joueur et le sauteur

Pour les deux activités, les situations compétitives impliquent une dimension socio-émotionnelle importante (Boekaerts, 2002 ; Oberlé & Drozda-Senkowska, 2006). L'activité des élèves déborde le contrat didactique (Brousseau, 1988 ; Sarrazy, 1995) avec un arrière-plan subjectif. Ce point est commun à l'ensemble de la classe et se traduit par l'attachement au score au hand-ball ou à l'excitation du script compétitif pour le saut en longueur et constitue un savoir commun.

Toutefois pour le hand-ball, certains élèves y ajoutent un enjeu personnel : marquer des buts. Cela ne signifie pas qu'ils ne s'impliquent pas dans les tâches collectives mais qu'ils ajustent leurs fins personnelles aux besoins de l'équipe.

- Les rôles sociaux

Pour les deux activités, les élèves sont engagés dans les tâches attribuées aux rôles sociaux. Il semble toutefois que la situation de communication entraîne un investissement différent. Pour le hand, les élèves s'adressent à l'équipe sous le contrôle de l'enseignante. Cette double caractéristique semble avoir un effet de dépersonnalisation des conseils. Pour le saut en longueur, à l'inverse, « le face-à-face » du binôme implique une interaction sur mesure. Chaque duo construit une relation privilégiée et singulière qui dépasse les simples conseils pour les apprentissages moteurs. Le sens (Bachmann & Grossen, 2007) de ce rôle est aussi une dimension socio-émotionnelle (Boekaerts, 2002), se préoccuper de la réussite de l'autre.

15.2.3.2. Les différences

- La comparaison

Pour la séquence de hand-ball, la comparaison (Monteil, 1993) entre les élèves est très présente en fonction de leur expertise. La constitution des quatre équipes laissées à l'initiative des élèves produisent des équipes de niveaux. Des commentaires de l'enseignante et les questionnements des élèves révèlent qu'il existe une hiérarchie qui est un arrière-plan (Garfinkel, 2009) connu de toute la communauté (Lave & Wenger, 2011). Cela développe un sentiment d'appartenance (Bar-Tal, 1999). Mais cette comparaison ne se limite pas aux équipes et concerne aussi les joueurs. Une catégorisation (Bruner, 1958 ; Oakes, Haslam & Turner, 1999) se construit et va influencer les analyses des élèves en attribuant à l'élève le moins compétent la responsabilité de son erreur. De façon symétrique, les joueurs qui se perçoivent plus en difficulté, vont rechercher des camarades de niveau proche du leur. L'observation des autres au fil des séances contribue à construire et à faire évoluer cette catégorisation collective et individuelle.

Pour le saut en longueur, la comparaison est effective dès les premières séances avec le script compétitif de fin de séance. Ils donnent un caractère public (Monteil, 1993) à la performance. Ce script d'élimination a une dimension socio-émotionnelle (Boekaerts, 2002 ; Oberlé & Drozda-Senkowska, 2006) forte auprès des élèves. Chaque élève saute regarder par tous le autres et son résultat est public. La mise en scène du concours entraîne des comportements de participation par procuration comme lors du « spectacle sportif » (Barreau & Morne, 1984). Les questionnements révèlent que les sauteurs sont focalisés sur leur

performance quelque soit le dispositif de marquage. Mais leurs objectifs sont davantage des objectifs de maîtrise que des objectifs compétitifs (Famose, 1991b). On ne constate pas de conduites d'évitement des élèves (Carver & Scheier, 2001). Ces derniers mettent l'accent sur LEUR performance et les progrès réalisés.

15.2.4. Conclusion

Pour les activités de saut, les élèves cherchent à programmer leur activité et à la placer sous contrôle conscient en fonction de leur priorité d'apprentissage. Ils transforment les consignes verbales et visuelles de l'enseignante comme les conseils des observateurs en représentation composite, intégrative (Sallaberry, 2005) pour guider leur réalisation. Le processus d'apprentissage passe par ce processus d'intériorisation (Grossen, 2002) en dehors des tâches effectuées. C'est le milieu social à travers l'observateur qui va devenir un élément important dans l'étayage des apprentissages. Ces derniers développent des compétences de conseils à partir de l'observation des sauteurs. La dimension compétitive ne va pas entraîner de conduites d'évitement (Carver & Scheier, 2001) des élèves découragés par la comparaison avec les autres.

Pour le hand-ball, ce sont les représentations iconiques et symboliques (Bruner 2008) qui sont utilisées par les élèves. Les rôles sociaux de coach et de superviseur font émerger des règles d'action qui deviennent des « auto-consignes » (Gréhaigne, 2003) pour les élèves. Cette mise à jour d'un « savoir partagé » (Bruner, 2008) est plus le fait de l'analyse mais pose plus de difficulté dans sa mise en œuvre. Les élèves verbalisent ce qu'il faudrait faire mais cela ne se traduit pas nécessairement par des savoir-agir (Parlebas, 1999) en situation. La contrainte temporelle semble un obstacle majeur. Malgré ce contexte coopératif, les questionnements révèlent un phénomène de catégorisation (Bruner, 1958 ; Oakes, Haslam & Turner, 1999) des équipes et des élèves. Il est implicite et constitue un arrière-plan (Garfinkel, 2009) qui n'est jamais évoqué dans les analyses collectives des coachs et des superviseurs.

15.3. Le hand-ball en 4ème et le multi-bond en 5ème

15.3.1. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs

15.3.1.1. Les points communs

- L'activité et l'activité d'observation

Pour les pratiques physiques, l'activité d'observation n'est que peu utilisée pour une prise de conscience (Piaget, 1974a) de sa propre activité. La co-régulation (Allal, 2007) concerne peu les acquisitions instrumentales. L'activité visible des autres amène davantage à des comparaisons. L'activité cognitive des élèves reste invisible parce qu'elle ne donne jamais lieu à des temps de verbalisations à caractère publique.

15.3.1.2. Les différences

- La traduction des consignes

Pour le multi-bond, les consignes de l'enseignant sont verbales associées à des démonstrations. Certains élèves réalisent des simulations des actions motrices pendant ou juste après l'intervention de l'enseignant. Certains sont à même d'expliquer comment ils transforment les consignes pour guider leur activité. Cela révèle un processus de programmation consciente (Famose, 1991a) et de contrôle des actions motrices. Mais pour d'autres, c'est l'observation des autres qui constitue une ressource pour savoir ce qu'il y à faire. L'importance des représentations proprioceptives (Parlebas, 1999) est essentielle pour progresser dans ce type d'activité physique. Le processus d'incorporation des consignes est laissé à l'initiative de chaque élève. Le temps et la répétition semblent agir, associés à la « magie de la tâche » (Amade-Escot, 2003). L'usage des aménagements matériels révèle cette hétérogénéité d'une réelle appropriation et traduction des propositions didactiques de l'enseignant. Les élèves expriment peu leurs représentations enactives (Bruner, 2008) des apprentissages.

Pour l'activité de hand-ball, les consignes sont comprises sans difficulté. L'observation est dédiée à la sémiotricité (Parlebas, 1999) pendant les situations d'apprentissage comme durant les situations de matchs. Les élèves sont capables de décrire des configurations de jeu et certaines règles d'action qui prennent en compte le collectif. Mais il semble que seuls, les plus experts anticipent le déroulement de la séquence de jeu ou le déplacement d'un joueur lors de situation d'apprentissage.

Concernant l'apprentissage de l'habileté motrice de tir, les expériences vicariantes (Bandura, 2003) ne semblent pas prises en compte par les élèves. Les questionnements montrent que les plus experts utilisent les informations visuelles pour éviter le gardien et viser les cibles dans les angles des buts. Ils semblent avoir acquis certains automatismes moteurs

qui libèrent leur conscience des problèmes liés à l'impulsion sur le plinth ou le tremplin. Les autres élèves, qui éprouvent des difficultés, pour cette habileté sensori-motrice (Gréhaigne, Guillon & Roche, 1993), semblent comme « attirés » par le gardien. Ces joueurs n'identifient pas leurs erreurs de jambe d'impulsion révélant une absence de contrôle de la conscience de certains points particuliers de cet apprentissage.

- Planifiée ou réactive

Pour le multi-bond, les élèves cherchent toujours à planifier leur activité. Mais les stratégies métacognitives varient en fonction des élèves. Ces pensées privées (Vermersch, 2004) vont rester invisibles et seuls les questionnements les mettent partiellement à jour. Pour certains, la planification est sommaire. D'autres tentent de contrôler par la conscience leur activité motrice. Tous éprouvent des difficultés à verbaliser leurs représentations enactives (Bruner, 2000).

Pour le hand-ball, quelques élèves experts anticipent, contrôlant en partie l'incertitude des situations de jeu. Pour les apprentissages d'habiletés sensori-motrices, les tâches proposées permettent une programmation motrice (Famose, 1991a). Les questionnements révèlent leur absence. Ceci explique les maladresses et la difficulté de construire un automatisme pour cette habileté spécifique. L'activité est essentiellement réactive. Quelques stratégies collectives sont élaborées mais les élèves intègrent la relativité de ces plans « vagues » (Suchman, 1990) au regard de l'incertitude des situations de jeu.

15.3.2. La fonction relationnelle et de communication

15.3.2.1. Les points communs

- Les scripts

Pour les deux activités, certains scripts sont réalisés sans aucune difficulté par les élèves. Les matérialisations et/ou les files indiennes organisent les déplacements des élèves dans l'espace de la séance (plots ou ligne) (Durand, 2002). En revanche, les deux classes éprouvent des difficultés à construire collectivement des scripts (Nelson, 1981) à partir du donné des enseignants. Pour les activités de multi-bond, le script de l'atelier demande des changements entre les sauteurs et les observateurs qui dans un premier temps sont problématiques. La gestion des rotations par l'enseignant va faciliter son efficience. Pour le hand-ball, le script circulaire va instaurer un fonctionnement satisfaisant en restaurant l'ordre

dans la classe (Goffman, 1991). L'observation mutuelle des élèves contribue à la mise en place de ces scripts. Les élèves identifient les dysfonctionnements collectifs lorsqu'ils existent. Cela montre qu'ils ont une représentation d'un « ordre de l'interaction » (Goffman, 1974) dans les séances d'EPS.

- Les rôles sociaux

Pour les deux activités, le donné (Béguin & Clot, 2004) de l'observation par l'enseignant focalise les élèves sur des résultats de la connaissance de l'exécution et des données quantitatives de performance. Aucun temps d'interaction n'est prévu entre les élèves. Ils vont se conformer aux attentes des enseignants. L'activité de certains élèves va déborder la tâche prescrite (Pastré, 2002) mais elle n'est communiquée ni à la classe, ni aux sauteurs, ni aux joueurs.

13.3.2.2. Les différences

- Les rôles sociaux : le binôme

Le travail de l'étalonnage de la course d'élan va se réaliser avec une organisation sociale en duos. Un script de l'alternance va s'instaurer entre les élèves facilitant les échanges entre les sauteurs et les observateurs. Il nous semble que le binôme permet un étayage (Bruner, 1991) à la fois moteur mais aussi plus affectif. C'est le sens (Bachmann & Grossen, 2007) de la situation des binômes, se préoccuper de la réussite de l'autre en suivant les progrès du sauteur au fil des répétitions. L'observateur a dans ce cas, un rôle immédiat dans l'évaluation formative (Allal, 1999) auprès de son camarade.

15.3.3. La fonction motivationnelle

15.3.3.1. Les points communs

- La comparaison

Pour le multi-bond, la comparaison est effective mais ne concerne par tous les élèves. Pourtant l'enseignant propose une fiche avec un test initial qui centre les sauteurs sur des objectifs de maîtrise individuelle (Famose, 1991b). Pour une partie de la classe, l'observation des autres va se focaliser sur la performance pour établir une hiérarchie. Elle n'a pas de caractère public (Monteil, 1993) mais elle reste en arrière-plan (Garfinkel, 2009), présente

pendant les séances. De façon marginale, cela entraîne des conduites d'évitement (Carver & Scheier, 2001). Toutefois, la comparaison ne concerne pas tous les élèves et certains semblent imperméables à cette préoccupation.

Pour la séquence de hand-ball, la comparaison entre les élèves est très présente en fonction de leur expertise. La constitution d'équipe de niveaux rend public (Monteil, 1993) ces différences. L'alternance des temps de jeu va permettre l'observation mutuelle des « autres ». Elle renforce la perception des écarts. Pourtant ce sont certaines situations d'apprentissage en groupes hétérogènes qui vont avoir le plus d'effets sur cette comparaison. C'est « la force » des passes, des tirs qui entraîne une catégorisation (Bruner, 1958 ; Oakes, Haslam & Turner, 1999). On constate que ce sont le plus souvent les élèves du groupe le moins expert qui évoquent ces catégories. Il semble que les activités de réalisation et d'observation aient conforté les niveaux établis par l'enseignant. En revanche, il nous est impossible de savoir si cela a eu des répercussions sur le sentiment d'efficacité personnelle et collective des élèves (Bandura, 2003).

- Des conduites d'évitement (Carver & Scheier, 2001)

Pour le hand-ball, certains élèves sont « hors cadre » (Goffman, 1991), « ont la tête ailleurs. » que ce soit comme joueur ou observateur. Pour les deux activités il existe des conduites d'évitement (Carver & Scheier, 2001) soit pour des raisons de motivation (Laveault, 1999) pour la pratique ou pour préserver « sa face » (Goffman, 1971). Elles sont difficilement visibles. Les élèves concernés jouent à apprendre sans que leurs lignes de conduites (Goffman, 1974) ne permettent de supposer cette distance vis-à-vis des apprentissages.

15.3.3.2. Les différences

- L'observateur

Pour l'activité de multi-bond, le rôle d'observateur va peu à peu avoir davantage d'importance. Nous supposons que la situation de binôme et le script de l'atelier en fin de séquence va montrer l'intérêt de ce rôle social pour les élèves. Dans ce cas, l'observation a comme finalité de renseigner le sauteur sur sa performance ou sur des éléments de son exécution.

Pour le hand-ball, la grande majorité des élèves va rester dans le cadre défini par l'enseignant en consignant des éléments quantitatifs des conduites motrices des joueurs.

Toutefois, l'activité de certains observateurs déborde de la tâche (Pastré, 2002), soit en cherchant à extraire des conduites motrices à reproduire, soit pour révéler des comparaisons intragroupes.

15.3.4. Conclusion

Pour les deux activités, les élèves engagent peu un processus d'enquête (Ogien, 1999) à travers l'observation de leurs camarades. La co-régulation (Allal, 2007) pour les acquisitions motrices semble peu marquée. Les activités de multi-bond impliquent pour certains élèves des transformations de consignes verbales et visuelles en programmation d'actions motrices. Des simulations semblent être des indices de ces traductions corporelles en représentations enactives (Bruner, 2000). Cet aspect de la planification pour les habiletés sensori-motrices au hand-ball semble totalement occulté. L'activité est essentiellement réactive en relation avec l'incertitude du milieu humain (Parlebas, 1999). L'observation pendant le jeu, est absorbée par la compréhension des configurations de jeu (Gréhaigne, Guillon & Roche, 1993 ; Gréhaigne, Marle & Zeineb, 2013) et les décisions tactiques individuelles et collectives.

Les scripts (Nelson, 1981) intégrant les organisations spatiales et les aménagements matériels sont élaborés par l'activité collective incluant des ajustements progressifs des élèves. Elle est davantage réactive que planifiée. Les difficultés à les instaurer révèlent que les élèves enquêtent (Ogien, 1999) collectivement pour s'organiser dans les situations proposées par l'enseignants. Ce point met à jour l'acceptation de l'orthodoxie scolaire des deux classes observées. Le sens (Bachmann & Grossen, 2007) sous-jacent est d'avoir un fonctionnement satisfaisant, tous ensemble. Il existe peu de comportements de masquage (Vors & Gal-Petitfaux, 2009).

La comparaison concerne les deux classes. Les motifs d'apprentissage pour certains sont proches de conduites d'évitement (Carver & Scheier, 2001) alors que d'autres sont très sensibles au but compétitif de l'activité. Cette subjectivité reste cachée par les élèves. Leur motivation n'est pas visible à travers leur activité d'apprentissage. L'intersubjectivité ne semble pas concerner cet aspect de l'activité des élèves.

15.4. Conclusion de l'analyse comparative

Pour les deux activités, les élèves doivent transformer les consignes données sous des formes verbales et/ou visuelles en représentation pour guider leurs apprentissages. L'observation des autres constitue une ressource. Le caractère visible de l'activité des autres ne laisse pas toujours entrevoir l'intentionnalité de celle-ci. Regarder les autres ne suffit pas pour « lire dans l'esprit d'autrui » (Bruner, 2008, p. 78). Pour le jeu collectif et le hand-ball, la sémiotricité (Parlebas, 1999) avec ses codes est apprise et facilite les compréhensions partagées par l'observation mutuelle. Pourtant certains élèves peuvent manquer de sincérité (Goffman, 1991) et ne pas jouer au même jeu (le jeu du « Je te suis, tu me suis. ») ou ne pas avoir les mêmes enjeux (marquer un but, se montrer, démontrer sa valeur).

Les aspects plus métacognitifs (Allal, 1999) des apprentissages moteurs passent par la verbalisation. On constate que des dispositifs intégrant des rôles sociaux facilitent les interactions entre les élèves. Nous ne pouvons pas en mesurer les effets en termes d'acquisitions motrices mais cela semble avoir des effets sur l'engagement dans les apprentissages. Ces interactions permettent aux élèves de construire mais surtout de formaliser un savoir partagé (Bruner, 2008) à propos les contenus d'enseignement. Ce point est important parce que l'on constate, lors des questionnements, la richesse de la pensée privée (Vermersch, 2004) de certains élèves. Partager sa subjectivité et sa perception des apprentissages constitue un horizon qui peut s'avérer fécond.

Les aménagements matériels donnent lieu à des affordances (Gibson, 1986 ; Durand, 2002) qui peuvent entraîner des transgressions ou renforcer les consignes des enseignants. Ils organisent les déplacements des élèves. Les organisations sociales de ligne, de colonne, de vague peuvent influencer la qualité des apprentissages moteurs. L'espace social de l'attente, la file indienne, est parfois utilisée pour observer l'activité des autres, sans que cela ne soit systématique. Pourtant il pourrait être un espace/temps privilégié des séances d'EPS pour observer puis conseiller les autres.

En revanche, L'observation mutuelle va permettre aux élèves de construire des scripts (Nelson, 1981) intégrant les organisations spatiales et les aménagements matériels. Des échecs pour certaines classes montrent que ces formats (Bruner, 1991) demandent des temps d'apprentissage en élaborant une représentation collective commune (Sallaberry, 2005). Pour les rôles sociaux, le « donné » (béguin & Clot, 2004) de l'enseignant est important. L'intention du « conseil » et des organisations sociales de binômes ou de duos engagent les

élèves dans une enquête (Ogien, 1999) pour extraire des informations de leur observation afin d'aider les autres. Pourtant, on constate que l'activité pour certains rôles sociaux déborde de la tâche (Pastré, 2002) et parfois des procédures se diffusent à l'ensemble de la classe par des observations mutuelles. Les règles de fonctionnement communiquées par les enseignants laissent toujours des zones obscures. Les élèves investissent ces praticabilités des règles (Coulon, 1993) soit pour établir des scripts, ordre social des séances d'EPS, soit pour remplir les tâches des rôles sociaux à toutes fins pratiques (Garfinkel, 2009). Cette rationalité du quotidien (Schütz, 2010 ; Garfinkel, 2009) des « consociés » (Schütz, 2008) implique l'adhésion collective à l'ordre scolaire, institutionnel (Houssaye, 1993). On constate que ces conduites collectives demandent de réels apprentissages mais que le plus souvent elles restent dans l'ombre des acquis et demanderaient à être identifiées, formalisées par un nominalisme cognitif. C'est pour cette raison que nous avons qualifié les différents scripts.

Les observations mutuelles des élèves font émerger des arrière-plans parfois évoqués lors des questionnements. Ce sont des sens (Bachmann & Grossen, 2007) cachés de l'activité collective. Le caractère visible (Huet & Saury, 2010) des apprentissages entraîne des phénomènes de comparaison qui aboutissent à des catégorisations (Bruner, 1958, Oakes, Haslam & Turner, 1999) mais aussi à des interprétations subversives (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008) des tâches à réaliser. L'enjeu ne devient que compétitif ou transforme l'élève en acteur en délaissant partiellement les apprentissages attendus. Mais c'est aussi la valeur socio-émotionnelle de certains rôles sociaux (Boekaerts, 2002, cité par Laveault, 2007). Ce domaine affectif et socio-émotionnel a été souvent oublié des recherches sur les groupes (Oberlé & Drozda-Senkowska, 2006). On constate que la visibilité des acquis moteurs des élèves et de leurs conduites sociales révèle que ces dimensions sont en arrière-plan gênant ou facilitant les autres apprentissages.

Les négociations (Gearing, 1984) entre les élèves sont parfois explicites et donnent lieu à des savoirs partagés (Bruner, 2008). La visibilité des autres pendant les séances d'EPS rend cette communauté de pratiques (Lave, 1989 ; Lave & Wenger, 1991/2011 ; Wenger, 2008) particulière en permettant de faire émerger une culture commune grâce à l'intersubjectivité. Mais les négociations sont aussi cachées laissant dans l'ombre des aspects plus affectifs et socio-émotionnels des interactions qui semblent toutefois importantes pour le sens de « ce qui se passe ici. » (Goffman, 1991, p. 17).

Chapitre 16 Analyse des résultats et discussion

Dans ce chapitre, nous allons réaliser une analyse des résultats en mettant en perspective le modèle que nous avions proposé. Dans un premier temps, nous déclinerons les différentes fonctions que nous avions supposées : fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs, fonction relationnelle et de communication, fonction motivationnelle, tout en soulignant leurs connexions. Dans une dernière partie, nous discuterons le modèle de la co-régulation des apprentissages (Allal, 2007) par l'observation des autres.

16.1. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs

On peut constater que les cinq professeurs ont recours à des présentations qui incluent des explications verbales et des médias (De Corte, 1979) visuels sous la forme de démonstration ou à l'aide de schémas. Cette première expérience vicariante (Bandura, 2003) peut donner lieu à des simulations de certains élèves comme pour « incorporer » les consignes. Ce constat est significatif pour les activités de sauts qui impliquent de construire des représentations à dominante enactive (Bruner, 2008). Dans ce sens, les buts et les procédures des tâches devraient toujours demander une activité d'interprétation des élèves pour guider les conduites motrices en transformant les consignes verbales et visuelles de l'enseignant. Pourtant, les commentaires des élèves montrent que les élèves (i) peuvent avoir des stratégies très différentes pour élaborer cette interprétation, cette traduction personnelle; (ii) n'en ont aucune et n'effectuent aucune programmation des actions motrices à réaliser ; (iii) se réfèrent aux réalisations des autres même lorsque cela concerne des habiletés topocinétiques. Dans tous les cas, les actions motrices nouvelles restent le plus souvent « floues » (Schütz, 2008) pour les élèves. Ce constat est plus significatif pour les activités de sauts que pour les activités collectives. Pour des tâches déjà connues, les commentaires des élèves se contentent le plus souvent de décrire la réalisation.

Dans la suite des séances, certains écoliers et collégiens utilisent l'observation des autres pour préciser les tâches lorsque la compréhension est erronée (Goffman; 1991 ; Bonicco, 2008) mais aussi pour réinterpréter le but ou les procédures de façon subversive *(Ibid,* 1991 ; *Ibid,* 2008). Cela donne lieu à des imitations (Winnykamen, 1990) qui peuvent être immédiates lors de la même séance ou différées dans la suite de la séquence.

L'observation des autres permet de comparer les activités productives (Rabardel, 2005) des élèves entre eux. C'est la prégnance de l'activité des autres qui induit cette exposition mutuelle. Ce premier constat est récurent pour les deux activités. Certains sont à même de préciser les similitudes et les différences entre la prescription de l'enseignant et leur réalisation. Cela signifie qu'ils se sont construits une représentation globale de la tâche. Famose (1991a, p. 53) évoque « la représentation de ce qu'il y à faire », le contexte de la situation et les conduites motrices individuelles et collectives à engager. Elles sont composites et mélangent (i) les « prescriptions » symboliques de l'enseignant, en retenant le but, un critère de réussite ou un élément de la réalisation, décrites avec des mots qui représentent la réification (Wenger, 2011) d'un savoir commun; (ii) la dimension iconique est souvent associée même lorsque cela concerne les activités sauts ; (iii) les aspects enactifs sont plus complexes à verbaliser. Pour les activités de jeu collectif et de hand-ball, ce sont les partenaires ou les adversaires qui évoquent la puissance transmise à la balle par certains joueurs et rarement les joueurs eux-mêmes. Pour les activités de sauts, quelques élèves expliquent leurs sensations proprioceptives (Parlebas, 1999), ce qui leur permet de comparer leurs différentes tentatives de saut.

Toutefois, il existe des différences importantes entre les classes en fonction des âges. C'est moins présent pour les élèves de maternelle. L'auto-évaluation à partir de l'observation des autres semble plus difficile même si les commentaires révèlent de grandes disparités dans chaque classe. Pour les élèves de CM2, de 5ème et de 4ème , cette comparaison pour répondre aux prescriptions de l'enseignant, peut s'apparenter alors à une imitation de surface pour « sauver les apparences » (Goffman, 1974). L'activité des autres demande un processus approfondi d'enquête (Ogien, 1999) pour « auto-questionner » ses propres réalisations. L'activité constructrice (Rabardel, 2005), invisible n'est pas nécessairement mobilisée de façon importante par l'observation des autres.

Enfin, des organisations sociales similaires entraînent des expériences vicariantes ou leur quasi-absence. La colonne des groupes restreints des activités de sauts de l'école maternelle semble les faciliter, les imitations et le répertoire commun (Wenger, 2008) l'attestent. Ce n'est pas le cas pour la situation d'apprentissage du tir pour le hand-ball en 4ème ou pour des tâches de saut avec les élèves de CM2. La colonne ou la vague permet l'alternance entre la pratique et l'observation des autres. Un élément pourrait expliquer cette différence : l'existence du groupe restreint pour la classe de maternelle. Cette biographie (Schütz, 2010) collective a transformé l'espace de réalisation en scène de spectacle (Goffman, 1974) pour nombre d'élèves. « Etonner les autres » se substitue au but recherché par

l'enseignant mais entraîne une sensibilité et une analyse des sauts des autres, soit pour s'en différencier, soit pour les imiter.

La mise en place des observateurs pour les activités de sauts va avoir une influence pour engager les sauteurs dans des actions motrices sous contrôle cognitif. Une prise de conscience (Piaget, 1974a) va peu à peu s'effectuer mais avec une grande disparité en fonction des élèves et des dispositifs sociaux instaurés par les enseignants. Il semble que celui qui s'apparente à un tutorat réciproque (Baudrit, 2002 ; Lafont & Ensergueix, 2009), avec un temps d'échanges entre les binômes ait un effet plus marqué en ce sens. Cette médiation sociale (Allal, 1999) semble avoir un impact sur la métacognition des élèves (*Ibid*, 1999) et soit une évaluation formative mutuelle (*Ibid*, 1999). Toutefois, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que cette procédure ait eu un effet sur les acquisitions motrices des élèves. Mais il constitue un élément pour la co-régulation des apprentissages (*Ibid*, 2007).

Les aménagements matériels des situations sont pleinement intégrés dans ces interprétations des élèves. Nous avions distingué deux aspects des artefacts, l'un à dominante motrice (l'affordance au sens de Gibson, 1986), l'autre à dominante cognitive (« artefact cognitif » au sens de Norman, 1991). Ils induisent des transformations (Mottier Lopez, 2007) des situations qui peuvent transgresser les apprentissages ou les conforter. Pourtant dans certains cas, les commentaires des élèves montrent qu'ils ne font pas tous, la même analyse :

- une haie est perçue comme un obstacle pour sauter le plus loin possible ;
- un plinth est ressenti comme une difficulté pour un tir en suspension alors qu'il constitue une aide, une prothèse (Durand, 2002) mise en place par l'enseignant;
- un tapis invite à transformer le saut en plongeon.

Parallèlement, certains dispositifs matériels sont utilisés de façon similaire par tous les élèves d'une classe :

- les déplacements dans des cerceaux de parcours sont conformes aux prescriptions de l'enseignant ;
- les dispositifs de marquage dans le sable entraînent une prise connaissance du résultat (Famose, 1991a) par les élèves de façon systématique.

Pour les activités de sauts, en fonction des aménagements des situations, certains apprentissages peuvent être « auto-adaptatifs » (Ripoll, 1985) comme pour l'atelier « sauter en contrebas » pour les élèves de l'école maternelle. Dans d'autres cas, cette *psychologie de la situation*[61] (Grossen, 2001, p. 72) n'est pas suffisante et demande une programmation et un

[61] En italique dans le texte

contrôle de la réalisation motrice. Les élèves de la classe de 5ème sont confrontés à ce type de tâche avec des aménagements complexes et variés. Les commentaires de certains d'entre eux révèlent le paradoxe de la dévolution (Sarrazy, 1995) lié aux dispositifs matériels. La répétition sans intention semble être l'horizon aveugle de ces sauteurs. Pourtant, certains élèves de la classe de 5ème réalisent un travail d'interprétation des aménagements matériels impliquant une programmation, mais il reste invisible. D'ailleurs, les commentaires montrent la difficulté de ces derniers à les mettre en mots. Les expériences vicariantes (Bandura, 2003) ne semblent pas être une ressource.

En revanche, l'observation des autres pour les élèves d'école maternelle va avoir des effets sur les programmations motrices de la classe. Mais ce sont les formes motrices qui vont être imitées alors que les ateliers impliquent de sauter le plus loin possible. Peu à peu, quelques sauts typiques vont devenir le répertoire commun du collectif (Wenger, 2011) comme « savoir partagé » (Bruner, 2008). Ils sont des interprétations erronées ou subversives (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008) comme nous l'avons déjà évoqué, transformant ces actions motrices topocinétiques en production de forme (Cadopi & Bonnery, 1989).

Concernant l'activité de jeu collectif et de hand-ball, pour les joueurs, l'observation des autres est dédiée à la sémiotricité (Parlebas, 1999) afin d'identifier les configurations de jeu (Gréhaigne, Guillon & Roche, 1993 ; Gréhaigne, Marle & Zeineb, 2013). Pourtant, pour le jeu collectif, la présence de nombreuses balles entraîne les élèves à se focaliser sur la quête de celles-ci dans la première partie du jeu dans une logique d'opposition motrice avec leurs partenaires. « Chercher des balles pour les lancer » occupe la plupart des élèves. Pour les élèves plus âgés, la motivation de « lancer à tout prix » est remplacée par la volonté de « marquer un but » comme intention principale. Certains enjeux motivationnels (Laveault, 1999) influencent les conduites motrices des élèves. L'attraction de la balle agit de façon importante au détriment parfois des intérêts collectifs de l'équipe.

Pour la classe maternelle, les commentaires des élèves montrent de grandes différences d'analyses des comportements des autres pendant le jeu. Pour certains, la notion d'espace libre est désignée et nommée (Bruner, 2008 ; Wenger, 2011) comme une représentation symbolique mais sa description sous la forme iconique (Bruner, 2008) semble « floue » (Schütz, 2008). D'autres catégorisent les lancers à bras cassé de certains de leurs camarades (« les forts » et « les pas forts ») en observant la forme de celui-ci associée à la connaissance du résultat.

Pour les classes de cours moyen 2ème année et de 4ème, il existe une grande similitude entre les commentaires des joueurs et des observateurs. Ils sont capables de décrire des

configurations de jeu et de les associer à des règles d'actions pour prendre en compte les incertitudes événementielles des situations vécues ou observées. Questionner sur l'activité d'observation pendant le jeu, les élèves sont à même de décrire leurs stratégies. Cela implique une prise de conscience de ces prises d'informations visuelles pendant le jeu qui montrent des analyses métacognitives (Allal, 1999 ; 2007). Pourtant, d'autres élèves sont « hors cadre » (Goffman, 1991) « ont la tête ailleurs » et jouent sans réellement jouer. Les représentations symboliques, règles d'actions comme des « autoconsignes » (Gréhaigne, 2003) pour guider des alternatives décisionnelles, sont étroitement combinées avec des représentations iconiques que sont des configurations de jeu typiques (espace libre, positions des attaquants, position des joueurs de son équipe et des adversaires dans un contexte de défense…). Le rôle d'observateur pour la classe de CM2 montre que les élèves sont à même de décrire des actions de jeu dans son déroulement comme un film. Cela montre une capacité de mémorisation visuelle puisque le rappel est effectué plusieurs minutes après que la séquence de jeu ne se soit réalisée. Toutes ces analyses sont autant d'éléments qui s'apparentent à des évaluations mutuelles (Allal, 2007) comme éléments formatifs d'aide à l'apprentissage. Malheureusement, ces points ne sont pas toujours communiqués aux élèves. Le donné de l'enseignant n'implique pas nécessairement des dispositifs sociaux d'échanges et de partage comme le propose Gréhaigne (2003) avec les débats d'idées.

Les représentations enactives (Bruner, 2008) ne sont évoquées que pour la puissance d'actions motrices spécifiques de coopération ou d'opposition motrices. Les situations de passes ou de tirs donnent lieu à de nombreuses maladresses lors des situations d'apprentissage de ces habiletés sensori-motrices. Cet aspect est rarement souligné par les observateurs.

Comment expliquer, d'un côté, cette capacité à analyser et mémoriser les configurations, et de l'autre cette difficulté à prendre conscience de ces approximations de réalisation d'actions motrices spécifiques ?

Les informations visuelles et les représentations iconiques font l'objet de métacognition des élèves alors que cela ne semble pas être le cas pour des représentations enactives des habiletés sensori-motrices. Cette « intimité » de l'activité des autres semble peu observable et difficilement verbalisable par des élèves.

Les expériences vicariantes (Bandura, 2003) constituent une ressource pour élaborer des représentations des situations à travers l'observation des consignes visuelles de l'enseignant mais aussi l'activité des autres élèves. La prise de conscience (Piaget, 1974a) de

« ce qu'il y a à faire » passe par la prégnance de cette visibilité. Cette dimension sociale, cognitive et motrice de l'activité des élèves pendant les séances d'EPS semble indéniable. Des représentations iconiques (Bruner, 2000) sont élaborées et utilisées par les élèves et se mêlent à des représentations plus symboliques liées aux consignes verbales des enseignants. Elles ne sont pas uniformes et dépendent des acquis antérieurs, de l'âge des élèves et des contextes matériels et sociaux incluant les activités physiques enseignées. Les observations et parfois les commentaires montrent des évolutions au fil des séquences. Pour certaines tâches, des représentations collectives (Sallaberry, 2005) émergent, constituant un répertoire partagé d'un groupe ou de la classe. Cette réification (Wenger, 2008) des savoirs moteurs sous la forme de verbalisation des élèves, de réalisations motrices ou d'usages d'un aménagement matériel laisse dans l'ombre les représentations personnelles de chacun. Observer la participation des élèves (*Ibid*, 2008), la face visible et publique (Monteil, 1993 ; Vermersch, 2004) ne permet pas de connaître les processus d'élaboration de ces représentations. On peut toutefois concevoir qu'elles sont dynamiques et se modifient continuellement. Concernant les effets des expériences vicariantes (Bandura, 2003) sur les apprentissages moteurs, il nous est difficile de nous prononcer. Cet ensemble d'éléments met en évidence que « […] les interactions réciproques sont à géométrie variable. » (Carré, 2004, p. 33) selon chaque élève pour cette fonction d'acquisition motrice. Toutefois, la négociation (Gearing, 1984) passe par cette participation (Wenger, 2011) visuelle et permet aux élèves de construire un répertoire commun (*Ibid*, 2011). Une partie de ces savoirs est réifiée (*Ibid*, 2011) mais une autre partie reste de l'ordre de l'intimité de chaque élève. La pensée privée (Vermersch, 2004) des savoirs moteurs se traduit par des représentations enactives (Bruner, 2008) correspondant au sens proprioceptif (Parlebas, 1999).

16.2. La fonction relationnelle et de communication

Les différents moments des séances proposent des formes de regroupement spécifiques en fonction des aménagements matériels et des contraintes d'organisation que cela implique. Nous avons constaté une seule exception pour la séquence de jeu collectif à l'école maternelle avec un script (Nelson, 1981) ou format (Bruner, 1991) qui se superpose au déroulement du jeu. Ces aspects de gestion de la classe (Durand, 1996 ; Gauthier, 2001) instaurent des possibilités mais aussi des limites de relation et de communication avec les élèves incluant les expériences vicariantes (Bandura, 2003).

Les organisations en ligne ou en colonne limitent ou favorisent l'observation des autres. La « vague » (déplacement des élèves en ligne répartis dans plusieurs colonnes) constitue un intermédiaire. Pourtant, les commentaires des élèves de CM2, de 5ème et de 4ème révèlent une quasi-absence d'observation de leurs camarades dans leurs réalisations ou juste pour obtenir quelques précisions sur la tâche à effectuer. Peut-on expliquer ce constat ?

Une situation d'apprentissage mise en place par l'enseignante de CM2 peut nous permettre de faire une hypothèse. Nous rappelons le contexte : l'enseignante demande aux élèves d'observer le sauteur juste devant eux si sa réception est réalisée pieds joints. Les élèves éprouvent des difficultés à réaliser cette observation. Cette activité de saut implique une programmation cognitive (Famose, 1991a) et une mobilisation métacognitive. Focalisé sur leur propre préparation du saut, il semble peu disponible pour observer la réalisation de leur camarade. Cela est d'autant plus vrai que simultanément, la rapidité du passage de la file indienne contraint l'observateur a endossé l'habit de sauteur immédiatement après la réalisation de son camarade précédent.

La seconde hypothèse est qu'en dehors de la situation décrite, les enseignants ne sollicitent pas les élèves pour observer leurs camarades dans ces situations. De façon pragmatique, les expériences vicariantes (Bandura, 2003) se limitent à regarder « ce qu'il y a à faire » « à toutes fins pratiques. » (Garfinkel, 2009). Elles ne supposent pas nécessairement un processus d'enquête (Ogien, 1999) parce que les élèves ont suffisamment d'éléments pour conduire leur comportement.

Pourtant, la file indienne avec une alternance de temps de pratique et d'attente est une organisation sociale récurrente qui offrirait des possibilités d'observation pour d'éventuels conseils à l'intention des autres ou des éléments de prise de conscience (Piaget, 1974a) pour leurs propres réalisations. La file indienne constitue un ordre à part entière, les uns derrière les autres. Etre le premier peut constituer un but en soi pour certains élèves de l'école maternelle. Cet enjeu semble s'estomper pour les élèves de CM2 et de collège avec des stratégies inverses pour des situations nouvelles afin d'observer les autres réaliser la tâche.

Dans d'autres contextes matériels et sociaux, celui de l'atelier, la file indienne est utilisée pour observer les autres. Nous avons évoqué l'interprétation subversive (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008) qu'en font certains élèves de la classe de maternelle en transformant l'espace de pratique en scène pour « étonner leur camarades » par des sauts originaux. Le contexte social du groupe restreint et sa stabilité durant la séquence peuvent expliquer cette sensibilité au regard d'autrui. Pourtant certaines créations subversives ou erronées se diffusent de l'intra à l'intergroupe. Cela implique des phénomènes d'observation sur un plan plus large.

L'espace de la salle permettait d'accéder aux pratiques des autres groupes par une observation que nous supposons « flottante » avant de saisir une expérience vicariante signifiante. Le répertoire partagé (Wenger, 2008) semble s'être constitué de cette manière au fil de la séquence. Le script de l'alternance recouvre des réalités très différentes entre les trois classes. Nous reviendrons sur les scripts coopératifs et compétitifs pour la classe de CM2 en analysant le rôle social d'observateur.

Les activités de jeu collectif et de hand-ball mettent en évidence que chaque contexte matériel et social de moments de séance implique un script spécifique. Pour la séquence de jeu collectif de la classe de maternelle, c'est le déroulement du jeu qui constitue le script de la situation et qui se renouvelle de partie en partie durant toute la séquence. L'ordre est institué par le jeu lui-même avec ses règles et son scénario immuable. Pour la classe de CM2, ce sont trois moments spécifiques qui donnent lieu à la co-construction de trois scripts différents. Concernant les élèves de 4ème, le script circulaire va permettre une régularité du déroulement des situations d'apprentissage après d'autres propositions qui ne se sont pas révélées fonctionnelles.

Dans la construction collective de ces scripts ou format, l'observation mutuelle des élèves est essentielle pour ajuster leurs déplacements entre les espaces de pratique et d'attente. Les files indiennes constituent des repères et délimitent ces espaces. Les terrains et autres aménagements matériels définissent aussi les circulations des élèves (Relieu, 1999). Cette fonction de gestion de classe, se construit dans le cours de l'action collective. Durand (2002) a utilisé la notion de « forme pédagogique » pour qualifier ces organisations du point de vue de l'enseignant. Ces scripts semblent être « l'ordre des interactions » (Goffman, 1974) qu'impliquent ces « formes pédagogiques ». Ils demandent des collectifs d'élèves des apprentissages à part entière. Pendant les séances d'EPS, ces formats sont élaborés avec peu de communications verbales, l'essentiel des ajustements étant réalisés à travers l'observation mutuelle associée à la co-action. Cela demande un processus d'enquête (Ogien, 1999) collective qui met en évidence, (i) l'acceptation d'instaurer un ordre et de le respecter, (ii) une représentation collective (Sallaberry, 2005) de ces scripts ou formats, (iii) une représentation du fonctionnement satisfaisant d'une séance d'EPS (les dysfonctionnements sont identifiés par les élèves.).

Nous avons mis en évidence les différents rôles sociaux durant les séquences. En dehors de quelques cas isolés, ils sont tous attribués par les enseignants. Nous avions distingué les rôles sociaux participatifs, fonctionnels (Dersoir, 1996) et d'animation (De Péretti, 1997). Les élèves les interprètent par leur activité qui peut déborder (Pastré, 2002) de

la tâche initiale. C'est le cas pour les activités de sauts des marqueurs de l'école maternelle, des observateurs en CM2. Pour la classe de CM2, les pratiques coopératives qui sont créées par les élèves se propagent par les observations mutuelles. La diversité des interactions de chaque binôme montre l'utilisation de la démonstration, de l'observation alliée à des conseils verbaux et autre précisions concernant des éléments sur l'exécution du saut. Pour la classe de 5ème, nous avons constaté que la distribution (Hutchins, 1995 ; Laville, 2000) de cette tâche entre plusieurs élèves entraîne moins d'interactions entre les sauteurs et les observateurs. Il semble que le binôme crée une forme de tutorat réciproque (Baudrit, 2002 ; Lafont et Enseigueix, 2009) qui facilite le suivi de l'histoire des apprentissages. C'est le script de l'alternance qui structure cette relation entre les sauteurs et les observateurs.

Pour le hand-ball, en CM2, l'enseignante instaure des rôles sociaux fonctionnels qui obligent les élèves à communiquer de façon publique (Monteil, 1993) leurs analyses sur les réussites et les difficultés collectives des équipes. Le dispositif inclut des temps de conflit socio-cognitif (Perret-Clermont, 1986) entre des observateurs mais aussi avec les joueurs de l'équipe. Pour les observateurs de la classe de 4ème, la tâche est ciblée sur un élève et se limite à des éléments de la connaissance des résultats des conduites motrices individuelles des joueurs en utilisant des fiches d'observation. Quelques élèves dépassent ces recueils focalisés et ont une analyse plus globale sur le jeu des équipes. Mais les échanges entre les joueurs et les observateurs étant réduits, ces éléments des observations ne sont pas communiqués aux joueurs.

Les tâches des rôles sociaux fonctionnels (Dersoir, 1996) offrent des marges de liberté (De Péretti, 2000). Le donné des enseignants semble important. En comparant, les différentes classes, on a constaté que ce sont les élèves de CM2 les plus engagés dans cette tâche. Pourquoi ? Il semble que ce soit l'intention du conseil imposée par l'enseignante qui implique le plus les élèves vers une réelle coopération avec la volonté de coopérer pour apprendre (Lehraus & Rouiller, 2008). Le caractère public de l'exemplarité mis en place par l'enseignante semble être incitatif pour les observateurs. Il nous est difficile de connaître les effets sur les acquis moteurs de cette régulation interactive (Mottier Lopez, 2012) mise en place par l'enseignante. Il nous semble toutefois qu'elle constitue une évaluation formative mutuelle (Allal, 1999). La négociation du sens du rôle d'observateur est implicitement définie par la tâche dévolue par l'enseignant aux élèves. La première face de cet étayage interactif (Mottier Lopez, 2012) est cognitive avec des effets de prises de conscience et/ou prise de connaissances des conduites motrices réalisées. La régulation est ciblée sur les acquisitions motrices. Mais la comparaison entre les différents rôles attribués aux observateurs nous

permettent de supposer que l'étayage est aussi affectif avec une composante socio-émotionnelle (Boekaerts, 2002 ; Oberlé & Drozda-Senkowska, 2006). L'enseignante a donné un espace de liberté qui a permis aux élèves de construire des « […] activités qui définissent un rôle » (Coenen-Huther, 2005). La diversité des productions coopératives des élèves de cette classe traduit l'investissement de chacun pour « jouer son rôle » mais implicitement, il signifie un attachement réciproque à la réussite de l'autre. Dans ce cas, le binôme ou le duo induit une relation affective privilégiée et a une fonction importante d'animation (De Péretti, 1997) de la classe en créant « […] un climat affectif positif […] » (Rouiller & Lehraus, 2008) que l'on pourrait qualifier de « climat coopératif ». Il nous semble pertinent de mettre en relation cette dimension affective de l'étayage du script « coopératif » avec le script « compétitif » de la prise de performance. Les commentaires des élèves mettent l'accent sur leur propre progrès, objectifs de maîtrise (Famose, 1991b), et leur engagement dans les apprentissages montrent que le caractère public de la performance et le classement qui en découle n'entraînent pas de conduite d'évitement (Carver & Scheier, 2001). La dimension affective du « script coopératif » pourrait tempérer les effets socio-émotionnels du « script compétitif ». Cela reste une supposition sans que l'on puisse l'affirmer.

Pour les rôles sociaux participatifs (Dersoir, 1996), la sacralisation de la ligne pour les arbitres du jeu collectif respecte parfaitement le donné de l'enseignant. L'infrajeu (Parlebas, 1999) est respecté concernant la règle mais est transgressé collectivement par le jeu symbolique « Je te suis, tu me suis » et individuellement par certains élèves qui interprètent de façon subversive les finalités de « la balle au fond ». Ce paradoxe montre que le cadre réglementaire est un savoir partagé par tous les élèves de la classe.

Pour les classes de CM2 et de 4ème, les situations d'auto-arbitrage mettent en évidence que les règles sont parfaitement respectées. Quelques épisodes montrent comment certaines équipes tentent de pervertir le jeu en autonomie. Cela se fait au cours du jeu et ne donnent lieu à aucun échange verbal. Tout se passe par l'observation dans la façon de jouer : passe, remise en jeu, comportement défensif et offensif, individuel et collectif). Tout d'abord, il faut l'accord au sein d'une équipe avant de proposer l'interprétation subversive (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008) à l'autre. Dans le cas observé, la proposition est rejetée. Ce sont des arrière-plans (Garfinkel, 2009) qui sont échangés par l'observation mutuelle des élèves pendant les séances d'EPS.

Dans la classe de CM2, le rôle de superviseur d'arbitres permet de mettre à jour un savoir commun. Comme pour les observateurs d'équipe, l'enseignante structure et formalise les remarques des arbitres et des superviseurs pour en dégager des règles d'action qui guident

l'observation des actions de jeu et les déplacements. Ces régulations ressemblent à celles qui sont observées par Mottier Lopez (2007 ; 2012) mélangeant les interventions de l'enseignant et les interactions entre les élèves. Toutefois, le recueil réalisé des échanges verbaux n'a pas été aussi systématique et précis que ceux de la chercheuse suisse.

Pour les activités de sauts de la classe de maternelle, le rôle de « marqueur » était donné par l'enseignant comme un rôle participatif (Dersoir, 1996). Il va être transformé pour interférer dans les apprentissages moteurs. L'activité des élèves va pour partie respecter le donné de la tâche en construisant des procédures de mesure qui vont se diffuser par les observations mutuelles. Ces procédures constituent un savoir partagé, réifié par les descriptions précises des jeunes écoliers. L'autre partie de l'activité va « recadrer » la finalité des sauts sur un des deux ateliers. Nous supposons que cette différence est liée à la compréhension collective des critères de réalisation des deux types de sauts. Le saut en plusieurs bonds va rester une énigme pour tous les élèves de la classe. Ni les expériences vicariantes des sauteurs entre eux, ni l'observateur des marqueurs ne vont faire émerger une réalisation répondant aux attendus du contrat didactique. Le script de l'alternance associé au rôle de marqueur va faire déborder (Pastré, 2002) l'activité vers des aspects organisationnels de la situation. C'est de l'initiative de quelques élèves par groupe restreint. L'acceptation de cette supervision d'un camarade montre l'acceptation du « cadre » (Goffman, 1991) de la séance avec ces règles de fonctionnement (Méard & Bertone, 2002). Cette tutelle devient parfois un assistanat accepté mutuellement. Là, encore le rôle a une fonction d'animation (De Péretti, 1997) mais cette fois, dans une vision plus pragmatique d'organisation.

Que ce soit les scripts (Nelson, 1981), les formats (Bruner, 1991) ou les rôles sociaux, la totalité ou une partie des apprentissages se réalise par l'observation mutuelle durant les co-actions des élèves. Cela recouvre les circulations dans les espaces en fonction des zones de pratique et d'attente et l'instauration de routines organisationnelles. Les rôles sociaux donnent souvent lieu à des interprétations des élèves. Certaines sont partagées par les observations conjointes. D'autres sont réifiées puisque les élèves sont à même de les décrire précisément. D'autres, enfin, s'élaborent dans l'intimité du binôme ou du duo. Ce dernier dispositif social d'apprentissage semble dépasser l'aide instrumentale des apprentissages pour avoir un sens socio-émotionnel et affectif. L'observation mutuelle entre les élèves pendant les séances d'EPS a en partie une fonction de communication explicite qui donne lieu à des savoirs partagés (Bruner, 2008) parfois formalisés. Il semble que l'enquête (Ogien, 1999) soit collective, partagée et réponde aux processus envisagés par Goffman (1974 ; 1991). Mais le plus souvent ces apprentissages sociaux restent dans l'ombre des contenus plus

instrumentaux. Pourtant, nos observations ethnographiques montrent qu'ils existent une imbrication importante entre ces aspects, séparés pour des raisons analytiques de la recherche. La dimension motivationnelle semble transversale aux deux autres.

16.3. La fonction motivationnelle

Nous avions proposé les conduites d'évitement et les conduites d'approche (Carver & Scheier, 2001, cité par Laveault, 2007) pour mettre en perspective l'aspect motivationnel de l'observation des autres. Nous avons constaté des phénomènes de comparaison (Monteil, 1993 ; Bandura, 2003) entre les élèves sur un plan collectif (équipe pour le hand-ball) ou sur un plan individuel (comparaison interindividuelle entre les joueurs ou entre les sauteurs). Ils sont élaborés à partir des groupes de niveaux établis par les enseignants, des productions motrices et/ou des morphologies et aboutissent à des catégorisations des élèves (Bruner, 1958 ; Deschamps & Moliner, 2008). Il existe pour toutes les classes mais il se manifeste d'une façon différente pour les classes d'école maternelle. Quelques élèves recherchent la mise en valeur d'eux-mêmes pour se singulariser par rapport au reste du groupe classe. La visibilité des apprentissages (Huet & Saury, 2010) par cette participation (Wenger, 2008) implique cette dimension motivationnelle. Elle n'est que rarement explicitée dans les commentaires des élèves, reste de l'ordre de la pensée privée (Vermersch, 2004) et des comportements cachés. Mais les différents questionnements conduits et les observations montrent une sensibilité à cette intentionnalité variable en fonction des élèves et des contextes de classe. Cela constitue un arrière-plan (Garfinkel, 2009) de l'observation des autres pendant les séances d'EPS. Ce phénomène comparatif entraîne des conduites d'évitement de certains élèves. Il est parfois verbalisé mais le plus souvent reste dans la confidentialité du questionnement ou dans l'implicite de la « lecture entre les lignes ». En ce sens, la visibilité de l'activité des autres peut constituer une contrainte liée aux conduites d'évitement qu'elle peut induire. La pertinence motivationnelle (Schütz, 2010) induit une enquête (Ogien, 1999) thématique et interprétative qui ne se limite pas aux seuls aspects instrumentaux des réalisations des autres. Il semble que l'observation mutuelle engage des comparaisons avec des références qui se constituent au sein de la classe de façon plus ou moins implicite.

Mais la fonction motivationnelle de l'observation des autres est aussi importante pour les apprentissages plus sociaux, scripts ou rôles. Les cinq classes de notre recherche acceptent le cadre institutionnel (Houssaye, 1993 ; Sarrazy, 1995) du contrat didactique et social. La

dimension culturelle de l'éducation formelle n'est pas remise en cause. Cet arrière-plan (Garfinkel, 2009) se traduit par des subversions des finalités des apprentissages moteurs mais en respectant l'ordre de la classe.

Certains rôles sociaux débordent (Pastré, 2002) de la tâche attribuée par les enseignants. Mais le débordement n'est pas celui évoqué par Pastré (2002) et correspond davantage aux propositions de Boekaerts (2002) ou de Oberlé et Drozda- Senskowska, 2006) concernant la sphère socio-émotionnelle. Le sens du conseil n'a pas qu'une valeur instrumentale dans le donné mais le créé des élèves le transforme la situation initiale. Il nous semble que l'acte d'aide et de préoccupation des apprentissages de l'autre fait émerger une valeur affective de ce rôle social. Cela concerne certains contextes liés à des organisations sociales qui permettent un suivi des biographies réciproques (Schütz, 2010) des apprentissages des élèves.

La formulation de fonction motivationnelle est trop étroite. Elle ne rend pas compte de cette dimension socio-émotionnelle et affective liée au contexte des productions visibles des apprentissages moteurs des uns et des autres. Cette fonction transversale renvoie aussi à une relation asymétrique à l'environnement de séances (Bandura, 2003 ; Carré, 2004 ; Lave & Wenger, 2011). La dimension socio-émotionnelle de la co-régulation peut avoir des effets variés en fonction de la résonnance pour chaque élève avec des retentissements sur les apprentissages moteurs ou sociaux.

16.4. Le modèle

Le donné de l'enseignant en relation avec les pratiques culturelles corporelles oriente fortement l'activité des élèves vers une certaine objectivité des apprentissages. Un référentiel commun (Wenger, 2008) se construit comme un savoir partagé (Bruner, 2008). Ce sont pour partie des représentations collectives (Sallaberry, 2005) qui s'élaborent à propos des situations proposées par l'enseignant. Le processus d'interprétation est à la fois individuel et collectif. La logique interne (Parlebas, 1999) des activités physiques et les types de savoirs ont une influence sur le caractère intime ou public de ce savoir. Dans tous les cas, pour les deux types d'activités physiques observées, les représentations sont composites (Sallaberry, 2005), enactives, iconiques et symboliques (Bruner, 2000, 2008). Des dominantes se dégagent en fonction des activités, symboliques et enactives pour les activités de sauts, symboliques et iconiques pour le jeu collectif et le hand-ball. Pourtant, les représentations de nature visuelle

sont présentes dans les deux cas. L'observation des autres est très présente pour construire ces interprétations partagées des situations d'apprentissage. Elles peuvent être dans l'orthodoxie du contrat didactique ou donner lieu à des interprétations erronées ou subversives (Goffman, 1991 ; Bonicco, 2008). Les aspects matériels des situations affordent et influencent les pratiques des élèves. C'est à partir de cette intersubjectivité que se constitue la culture de la classe (Mottier Lopez, 2007, 2012) pour les contenus d'apprentissage instrumentaux. Le référentiel partagé se traduit aussi par des discours sur des savoirs agir (Parlebas, 1999) sans que l'on puisse se prononcer sur les effets de ces « dires » sur les « faires » des élèves.

L'extériorité des pratiques des autres ne renvoie pas toujours à une visibilité des intentions des conduites motrices. Des dispositifs sociaux peuvent contribuer à faire émerger ces savoirs personnels pour les réifier en référentiel commun. Les rôles sociaux fonctionnels d'observateur (Dersoir, 1996) semblent pouvoir induire un « auto-questionnement » des pratiquants. Dans ce cas, la co-régulation (Allal, 2007) provoque l'autorégulation des apprentissages. Cette fois, ce n'est pas nécessairement l'expérience vicariante (Bandura, 2003) de l'élève mais davantage, le fait de savoir être observé qui a un effet métacognitif par une prise de conscience (Piaget, 1974a) de certains éléments de sa pratique (Vygotski, 2003). C'est cette relation affective entre l'observateur et l'observé qui crée une sorte d'interdépendance entre les élèves. L'intentionnalité de l'observation à des fins de « conseils » aux pratiquants impose une attention sur les réalisations des autres (Bandura, 2003). Cette finalité de l'observation d'un camarade est une co-évaluation mutuelle (Allal, 1999) et est un étayage moteur des apprentissages.

L'apprentissage des scripts (Nelson, 1981) des séances à partir de l'environnement imposé (Carré, 2004) se réalise collectivement par l'observation des élèves entre eux engagés dans une action collective. Ces apprentissages sociaux de routines restent des apprentissages implicites qui ne donnent pas lieu à des réifications (Wenger, 2008) et restent des participations (*Ibid*, 2008). Pourtant, les difficultés d'élaboration montrent que ce ne sont pas des « allant de soi » (Schütz, 2008). La construction d'un *agenda* (Gearing, 1984) mobilise les élèves pour trouver et mettre de l'ordre par un ajustement progressif. Ces aspects constituent une co-régulation des apprentissages plus sociaux.

La fonction motivationnelle que nous préférons nommer « socio-émotionnelle, affective et motivationnelle » traverse les apprentissages d'acquisition ou les apprentissages plus sociaux. Nous l'avons évoqué pour le rôle d'observateur : l'étayage cognitif se double d'un étayage affectif. Ces dimensions restent une permanence quelque soit les classes et les types d'apprentissage. Les phénomènes de comparaison entraînent des catégorisations des

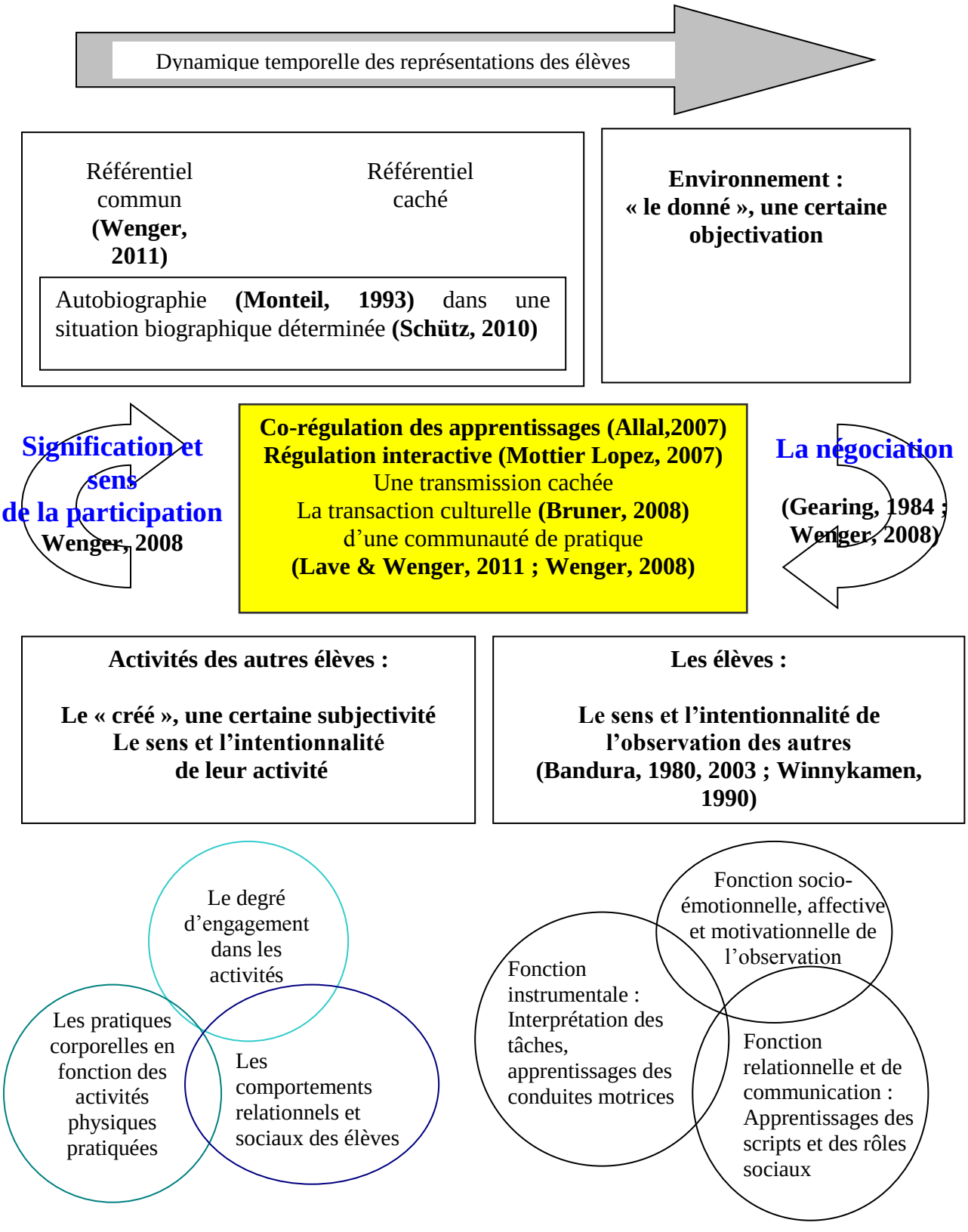
élèves. La visibilité mutuelle des apprentissages leur donne une dimension socio-émotionnelle et affective qui peut influencer la motivation des élèves.

Voir les autres et être vus par eux ont des résonnances affectives qui peuvent être importantes. Cette coloration socio-émotionnelle fait que certains élèves peuvent transformer les situations pour se mettre en scène (Goffman, 1974). C'est cette dernière fonction qui focalise le plus d'implicites entre les élèves. C'est cette dimension de la transmission qui semble la plus cachée. Pourquoi ? Le partage à propos des apprentissages moteurs est toujours possible avec les restrictions au regard de l'âge des élèves et des difficultés de verbalisation des représentations enactives. Celui des apprentissages sociaux se constituent le plus souvent sans que le collectif de la classe n'en ait réellement une conscience partagée. Il reste une participation efficiente (Wenger, 2008) sans formalisation. Cette dernière est possible par une nomination des scripts et une explicitation des procédures coopératives réalisées par les élèves pour les rôles sociaux.

« L'apprentissage situé » (Lave & Wenger, 2011) implique de prendre en compte les *identités* (Bachmann & Grossen, 2007) de chaque élève. Pendant les séances d'EPS, la biographie des « consociés » (Schütz, 2010) est collective pour partie par l'observation mutuelle. Mais les apprentissages sont à replacer dans l'autobiographie (Monteil, 1993) de chaque personne. Les états émotionnels sont étroitement mêlés aux apprentissages moteurs et sociaux. La perspective « située » doit intégrer pleinement cette dimension socio-émotionnelle et affective par ce contexte : « voir » et « être vu ».

« L'individu attribue du sens à ses actions, à leur retentissements, il interprète aussi celle des autres et il agit en conséquence. Le monde social de l'interactionnisme est d'abord le monde de l'autre. » (Le Breton, 2004, p. 52). La question de la signification et du sens est essentielle. La participation et la réification (Wenger, 2008) font émerger un référentiel commun (Wenger, 2008) par la négociation (Gearing, 1984). Pourtant ce collectivisme pourrait faire oublier que chaque élève élabore simultanément une autobiographie des apprentissages dont les aspects socio-émotionnels et affectifs semblent les plus cachés. Cette part intime des apprentissages constitue un référentiel caché pour chaque membre de la classe.

Schéma 85 : évolution du modèle d'analyse



Conclusion générale

Dans ce chapitre conclusif, nous souhaitons identifier l'intérêt, les limites de ce travail de recherche et envisager les perspectives possibles autour de deux axes :

- La méthodologie.
- Le référentiel commun (Wenger, 2008) entre participation et réification.

1. Méthodologie

L'objet de la recherche « l'observation des autres » pendant les séances d'EPS, nous demandait de concevoir une méthodologie qui puisse recueillir les traces collectives et individuelles des apprentissages des élèves *in situ*. Il s'agissait pour reprendre les propositions méthodologiques de la pédagogie populaire (Bruner, 2008), de décrire ce que fait l'enfant et de déterminer ce qu'il pense être en train de faire et les raisons qui font qu'il réalise cette activité. Le défi était de *situer* (*Ibid*, 2008) l'élaboration du « savoir » des élèves pour tenter d'en comprendre certains processus au local (Geertz, 2002).

La méthodologie élaborée a permis d'observer partiellement la communauté de pratiques (Lave & Wenger, 2011 ; Wenger, 2008) et d'accéder au sens et à la signification de l'activité de certains élèves. Le croisement des focales « macro/méso » et « micro » semble une approche intéressante. Le choix d'activités physiques très différentes et les âges des élèves constituent une perspective méthodologique parce que le chercheur « réinterroge » par comparaison et les investigations s'enrichissent de ces terrains variés et pourtant proches par l'environnement donné par l'enseignant.

Dans le travail d'écriture, nous avons tenté de conserver un équilibre fragile entre les descriptions, constructions narratives afin de « montrer pour démontrer » (Colleyn, 2005) et les interprétations.

Toutefois, cette volonté exhaustive du chercheur se heurte à sa capacité d'observer les détails insignifiants (Piette, 1996). Ce qui peut sembler négligeable pour l'ethnologue, constitue pour les acteurs sociaux des éléments importants pour se soustraire aux contraintes du « donné » (Béguin & Clot, 2004) des situations. Nous en avons saisi certains et omis bien d'autres.

Les contingences du recueil nous ont permis d'envisager plusieurs évolutions possibles sur le plan méthodologique pour des travaux ultérieurs :

- Questionner des élèves sur les mêmes séquences afin de mettre à jour leurs subjectivités pour renseigner davantage le processus de négociation entre eux.
- Augmenter les temps de questionnement pour pouvoir révéler d'autres arrière-plans (Garfinkel, 2009).

2. Quel référentiel commun (Wenger, 2008), quel savoir partagé (Bruner, 2008) ?

Nous avions supposé trois fonctions à l'observation des autres pendant les séances d'EPS. L'influence de l'environnement des activités physiques sur l'élaboration d'un référentiel commun (Wenger, 2008) met en évidence qu'il se construit une équivalence (Gearing, 1984) entre les élèves par cette immersion dans l'univers didactique du donné (Béguin & Clot, 2004) de l'enseignant. L'analyse comparative des trois classes d'âge différent montre que des savoirs similaires s'élaborent « ici et maintenant », « situés » dans la communauté de pratiques (Wenger, 2008). La microculture de classe (Mottier Lopez, 2007, 2012) en étroite relation avec les activités donne lieu à l'élaboration d'un sens et d'une signification partagés des conduites motrices apprises par les élèves. L'observation des autres contribue de façon significative à l'élaboration de ce savoir partagé (Bruner, 2008) à travers les interprétations mutuelles des tâches proposées par les enseignants, à travers les expériences vicariantes (Bandura, 1980, 2003) des conduites motrices de leurs camarades.

Mais ce contexte de « consociés » (Schütz, 2010) instaure un remplissage du cadre (Goffman, 1991) par l'activité collective et individuelle des élèves. Cet aspect du social (Bachmann & Grossen, 2007) est particulièrement saillant pendant les séances d'EPS. L'élaboration de scripts (Nelson, 1981) ou formats (Bruner, 1991) comme l'apprentissage des rôles sociaux (Dersoir, 1996 ; De Péretti, 1997, 2000) se réalisent essentiellement par l'observation des autres.

Enfin cette visibilité mutuelle des apprentissages des élèves a des résonnances émotionnelles (Boekaerts, 2002) qui influencent la motivation pour les apprentissages avec des phénomènes de comparaison (Monteil, 1993) qui semblent aboutir à des catégorisations (Bruner, 1958 ; Deschamps & Moliner, 2008).

Notre recherche révèle que cette activité visible des élèves pendant les séances d'EPS est une des sources d'une co-régulation (Allal, 2007) singulière des apprentissages *« liée[s] aux interactions entre apprenants* (*Ibid*, p. 17) ». Mais n'est-elle pas davantage régulation

interactive (Mottier Lopez, 2012) ? Des représentations collectives, composites (Sallaberry, 2005) émergent à partir des « dimensions données et dimensions transformées des situations » (Mottier Lopez, 2007). La proposition de Mottier Lopez de régulation interactive (2012) semble pertinente pour les séances d'EPS par cette exposition visuelle de l'activité productive des apprentissages. L'histoire des apprentissages des élèves ne se limite pas aux comportements observables et une partie de ces acquis reste invisible.

La biographie (Schütz, 2010) des apprentissages des élèves est à la fois collective et individuelle par cette visibilité mutuelle. Pourtant tout ne se voit pas et/ou ne se montre pas. Le référentiel commun implicite ou explicite (Wenger, 2008) se constitue pendant les séances d'EPS dans l'orthodoxie du contrat didactique (Brousseau, 1988 ; Sarrazy, 1995) mais aussi dans ces transgressions. Un référentiel individuel se construit pour chaque élève dans la construction d'une identité située dans le contexte d'une dynamique sociale qui se conjugue au pluriel (Bachmann & Grossen, 2007). Nous avons esquissé ce dernier point qui reste le plus souvent en creux dans notre travail de recherche. De la même façon, nous avons peu développé les éléments qui dépassent le contexte de la classe avec lesquels les élèves participent à la vie de la communauté. Des acquis hétérogènes, des référentiels différents engagent parfois des négociations difficiles autour des apprentissages des activités physiques. Wenger (2008) envisage ces interrelations entre des communautés de pratiques différentes. Ce point était saillant pour les activités de hand-ball.

La transmission culturelle (Gearing, 1984) passe par cette communauté de pratiques mais l'autobiographie reste singulière. C'est cette asymétrie (Carré, 2004) que nous avons parfois mise à jour lors de nos observations.

L'imbrication entre l'activité individuelle et collective des élèves et l'activité d'observation est forte. Etre vu et voir les autres, cette visibilité forcée, implique une prégnance des autres et de chaque élève immergé dans la situation. Les expériences vicariantes (Bandura, 2003) ont des dominantes instrumentales ou relationnelles pour les apprentissages cognitivo-moteurs ou pour des dispositifs sociaux mais les frontières sont poreuses. Les résonnances socio-émotionnelles et affectives restent difficilement observables ou verbalisées. C'est ce *zapping* lié à ces expériences vicariantes évoquées que Huet et Saury (2011, p. 21) ont qualifié par les auteurs d' « attention flottante quasi-permanente à l'activité des autres ». Toutefois, on peut compléter que la visibilité de chaque élève par les autres entraîne un effet de présentation de soi ou de représentation de soi (Goffman, 1974) qui constitue aussi une prégnance de l'espace d'apprentissage des séances d'EPS. Les processus

d'enquête (Ogien, 1999) sont hétérogènes, parfois individuels et/ou collectifs. Ils sont toujours situés pour chaque élève en lien avec sa biographie (Schütz, 2010).

Les perspectives invitent les enseignants à concevoir des situations qui intégrent des dispositifs sociaux afin de permettre aux élèves d'engager des processus de co-régulation pour provoquer une autorégulation de leurs apprenttissages. Mottier Lopez (2012) rappelle que les enseignants ne peuvent pas réguler les apprentissages à la place de l'élève. Dans ce sens, des dispositifs sociaux d'échanges peuvent constituer une stratégie pédagogique de dévolution.

Pourtant, la limite reste la question de l'identité avec sa signification « ici et maintenant » pour chaque membre de la communauté de pratiques, une sorte de jeu du « Qui suis-je ?». Develay (2007) envisage le sens comme régulateur des apprentissages en relation avec l'identité de chaque élève. Il déplace la co-régulation des apprentissages (Allal, 2007) en direction de la motivation. L'entreprise est audacieuse ; l'auteur la qualifie de « démesurément ambitieuse » (Develay, 2007, p. 246). Pourtant, dans le domaine de l'EPS, cette régulation interactive (Mottier Lopez, 2012) entre l'enseignant et les élèves mérite un déplacement vers les interactions entre les apprenants (Allal, 2007). L'observation mutuelle invite à envisager la négociation (Gearing, 1984) du « *meaning* » (Wenger, 2008). Les horizons du mot en anglais renvoient au sens, à la signification mais aussi à l'adjectif significatif. Ce contexte de visibilité forcée induit une intersubjectivité (Bruner, 2008) pour établir un référentiel commun (Wenger, 2008) mais laisse dans l'ombre un référentiel caché fait d'arrière-plans, entre participation et réification collective. Il met aussi à jour la subjectivité de chaque élève engagé dans cette communauté de pratique avec pour chacun un référentiel caché auquel les processus d'observation contribuent de façon significative.

« Ce ne sont pas seulement les mots qui rendent cela possible, mais notre aptitude à saisir le rôle que jouent le cadre et les situations dans lesquels surviennent les mots, les actes ou les gestes. Nous sommes l'espèce intersubjective par excellence. C'est ce qui nous permet de « négocier » les significations lorsque les mots n'y suffisent pas. » (Bruner, 2008, p. 37)

Références bibliographiques

Adé, D., Jourand, C. & Sève, C. (2010). L'inscription contextuelle de l'activité en course en durée, *Éducation et didactique* [En ligne], Vol.4, n°3, p. 7-22. Document accessible en ligne sur : http://educationdidactique.revues.org/837.

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant ans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation, *in* C. Depover & B. Noël (Eds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs.* Bruxelles : De Boeck, p. 35-56.

Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation, *in* L. Allal & L. Mottier-Lopez (dir.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 7-23.

Altet, M. (1994*). La formation professionnelle des enseignants ; analyses de pratiques et de situations pédagogiques*. Paris : PUF.

Amade-Escot, C. (1989). Stratégies d'enseignement en E.P.S. : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation, *in* G. Bui-Xuân, *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive.* Clermont-Ferrand : AFRAPS (revue STAPS), p. 119-136.

Amade-Escot, C. (2003). Introduction, *in* C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches*. Paris : Editions revue EPS, p. 11-24.

Amade-Escot, C. (2005). Milieu, dévolution, contrat. Regard de l'éduction physique, *in* M.-H. Salin, P. Clanché & B. Sarrazy (Eds), *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouverture. Hommage à Guy Brousseau.* Grenoble : Pensée Sauvage, p. 91-98.

Amade-Escot, C. & Loquet, M. (2010). L'approche didactique en EPS et en APSA : analyse de l'action conjointe en contextes d'intervention, *in* M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats de recherche et fondements théoriques*. Paris : Editions EP&S, p.223-244.

Augé, M. & Colleyn, J.-P. (2004). *L'anthropologie*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? »

Axelrod, R. (2006). *Comment réussir dans un monde d'égoïstes Théorie du comportement coopératif*. Paris : Odile Jacob.

Azémar, G. (1975). Plaidoyer pour l'aventure motrice - De la psychomotricité à l'exploration active du milieu. *Revue Esprit*, n°5, p. 769-783.

Bachmann, K. & Grossen, M. (2007). Contextes et dynamiques des interactions entre apprenants dans une situation de mentorat, *in* L. Allal & L. Mottier-Lopez (dir.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 129-147.

Blandin, Y. (2002). L'apprentissage par observation d'habiletés motrices : un processus d'apprentissage spécifique ? *L'année psychologique*, Vol. 102, n°3, p. 523-554.

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

Bandura, A. (2003). *L'auto-efficacité*. Bruxelles : De Boeck.

Barbazanges, J.-P., Guillot, G. & René, B. X. (1992). La trajectoire de l'éducation physique, *in* B. X. René (dir.), *L'éducation physique au XXème siècle en France.* Paris : Editions revue EPS, dossier EPS n°15, p. 44-107.

Barbot, A. (1989). La construction du combattant de préhension, *in* G. Bui-Xuân, *Méthodologie et didactique de l'EPS*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, p. 279-297.

Barbot, A. (2003). Approche technologique à visée didactique des phénomènes d'enseignement en sports de combat de préhension : transposition et dévolution d'un problème à des élèves de seconde, *in* C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches*. Paris : Editions revue EPS, p. 103-133**.**

Barreau, J.-J. & Morne J.-J. (1984). *Sport expérience corporelle et science de l'Homme, Epistémologie et anthropologie des APS*. Paris : Vigot.

Bar-Tal, D. (1999). Croyances, idéologie et construction du groupe, *in* J.-C. Deschamps, J.-F. Morales, D. Paez & S. Worchel, *L'identité sociale. La construction de l'individu dans les relations entre groupes*. Aubenas d'Ardèche : Presse Universitaire de Grenoble, p. 48-67.

Barth, B.-M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique, *Communication et langage*, Vol. 66, n°1, p. 46-58.

Baudrit, A. (1997). *Apprendre à deux. Etudes psychosociales de situations dyadiques*. Paris : PUF, coll. « L'éducateur ».

Baudrit, A. (2002). Le tutorat - Richesses d'une méthode pédagogique. Bruxelles : De Boeck.

Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école, *Revue Française de Pédagogie*, n°153, p. 121-149.

Baudrit, A. (2007a*). L'apprentissage coopératif, origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Baudrit, A. (2007b). Apprentissage coopératif / Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 40(1), p. 115-136.

Baudrit, A. (2007c). Tutorat entre pairs : les processus de régulation mis en œuvre par les élèves, *in* L. Allal & L. Mottier-Lopez (dir.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 113-127.

Bautier, E. (2002). Quels enjeux pour la maternelle ?, apprentissage et rapport à la culture. *Revue Contre-pied, centre national d'étude et d'information « EPS et société* », n°11, p. 5-7.

Bednarz, N., Garnier, C. & Ulasnovskaya I. (1991). *Après Vygotski et Piaget, perspectives sociale et constructiviste, écoles russe et occidentale*. Bruxelles : De Boeck.

Béguin, P. & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité, *@ctivités,* Vol.1, n°2, p 27-49. Document consultable : http://www.activités.org/vn2/beguin.fr.pdf.

Best F. & Nadel J. (1980). *Wallon aujourd'hui*. Paris : Editions du scarabée/CEMEA, coll. « Pédagogies nouvelles ».

Blin, T. (2010). *Requiem pour une phénoménologie, sur Alfred Schütz, Merleau-Ponty et quelques autres.* Paris : Le Félin Poche.

Bonange, J.-B. (2005). Pratiquer l'expression dramatique, *Revue EPS 1*, n°123, p. 5-8.

Bonhomme, M. & Jallon, C. (2003). *Education physique pour les moins de 5 ans*. Paris : Editions revue EPS.

Bonicco, C. (2007). Goffman et l'ordre de l'interaction : un exemple de sociologie compréhensive, *Revue Philosorbonne* [en ligne], 1, p. 31-48. Document mis en ligne : http://philosorbonne.revues.org/102.

Bonicco, C. (2008). Rigidité et souplesse de l'ordre de l'interaction, *Klesis – Revue philosophique : philosophie et sociologie, (2),* p. 27-45.

Bonica, L. (1990). Négociations interpersonnelles et jeu de fiction, *in* M. Stambak & H. Sinclair (Eds), *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*. Paris : PUF, p. 113-150.

Bonoli, L. (2006). Ecrire et lire les cultures : l'ethnographe, une réponse littéraire à un défi scientifique, *A contrario*, Vol. 4, p. 108-124.

Bos, J.-C. & Amade-Escot, C. (2004). Les nouveaux programmes d'EPS en France. Analyse de l'échec de deux tentatives de renouveau : archaïsme des enseignants ou résistance à l'idéologie postmoderne ? *in* P. Jonnaert & A. M'Batika (dir.), L*es réformes curriculaires : Regards croisés.* Sainte-Foy: Presses Universitaires du Québec, p.113-155.

Brohm, J.-M. (1976). *Sociologie politique du sport*. Nancy : P.U.N., réédition, 1992.

Brohm, J.-M. (1981). *Le mythe olympique*, Paris: Bourgois.

Brossard, M. (2002). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale, *in* Y. Clot, *Avec Vygotski.* Paris : La Dispute, p. 233-244.

Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu, *Recherches en Didactique des Mathématiques,* Vol. 9, n°3, p.309-336.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Brun, M. & Gal-Petitfaux, N. (2006). Un format pédagogique particulier selon l'éclairage théorique de l'action située, *Revue EPS*, n°317, p. 40-44.

Bruner, J. (1958). Les processus de préparation à la perception, *in* J. Piaget, (Dir.), *Logique et perception*. Paris : PUF, p. 1- 48.

Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

Bruner, J. (1991). *Le développement chez l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Bruner, J. (2000). *Culture et mode de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Tournai : Retz.

Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

Cabestan, P. (2001). Les mots clés, *Revue Magazine littéraire*, n°403, p. 27.

Cadopi, M. & Bonnery, A. (1989). La danse en Education Physique : comment et pourquoi ? *in* G. Bui-Xuân, *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive.* Clermont-Ferrand : AFRAPS, p. 267-277.

Cadopi, M. (1991). Rôle des images mentales dans la motricité, *in* J.-P. Famose, P. Fleurance & Y. Touchard (dir.), *L'apprentissage moteur, rôle des représentations*. Paris : Editions revue EPS, p. 119-130.

Cadopi, M. (1993). Des représentations… partout ? *in* G. Bui-Xuân & J. Gleyse (dir.), *Enseigner l'éducation physique et sportive*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, p. 99-109.

Cadopi, M. & Ille, A. (2002). Rôle des représentations cognitives dans les activités physique à dominante morphocinétique chez l'enfant et l'adolescent. *in* I. Olivier & H. Ripoll (dir.), *Développement psychomoteur de l'enfant et pratiques physiques et sportives*. Paris : Editions revue EPS, p. 149-169.

Cahour, B. & Licoppe, C. (2010). Confrontations aux traces de son activité. Compréhension, développement et régulation de l'agir dans un monde de plus en plus réflexif, *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n°2, p. 243-253.

Caillois, R. (1992). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Paris : Gallimard, coll. « Folio essais ».

Calmels, C. (1993). L'entraînement idéomoteur en Gymnastique, *gym technic – fédération française de gymnastique*, n°3, p. 26-29.

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura. Savoirs - revue internationale recherches et en éducation et en formation des adultes, hors-série*. Paris : L'Harmattan, p. 9-50.

Cartron, A. & Winnykamen, F. (2006). *Les relations sociales chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.

Cégarra, M. (2003). Vers une anthropologie de l'éducation : entre attirance et réserve, *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n°31, p. 19-25.

Chapoulie, J.-M. (1984). Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie, *Revue française de sociologie*, XXV, p. 582-608.

Chatillon, J.-F. (1985). Problèmes théoriques posés par l'analyse des conduites sensori-motrices complexes – Les niveaux de régulation, la prise de conscience, *in* P. Arnaud & G. Broyer (dir.), *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse : Privat, p. 313-334.

Circulaire n°2011-090 du 7-7-2011 *Natation. Enseignement des premier et second degrés*. Bulletin officiel du 14 juillet 2011.

Claparède, E. (2003). *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Fabert.

Clifford, J. (2003). De l'autorité en ethnographie. Le récit anthropologique comme texte littéraire, *in* D. Céfaï, *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte/Mauss, p. 263-294.

Clot,Y., Faïta,D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Revue Pistes*, vol 2, n°1, p. 1-7. Document consultable : http://pettnt/v2n1/articles/v2n1a3.htm.

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes. *Travailler*, n°4, p. 7-42.

Clot, Y. (2000). Entretiens en auto-confrontation croisée, une méthode clinique de l'activité. *Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous ?, Actes du colloque-Orsay-mars 2000*. Paris : publications SNEP/FSU, p. 13-17.

Clot, Y. (2003). Vygotski, la conscience comme liaison, *in* L. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : la Dispute, p. 7-60.

Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *@ctivités*, Vol. 1, n°1, p. 23-33. Document consultable : http://www.activites.org/v1n1/vol1num1.book.pdf.

Clot, Y. (2005). Le développement du collectif : entre l'individu et l'organisation du travail, *in* R. Teulier & P. Lorino (dir.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance*. Paris : La Découverte, p. 187-199.

Clot, Y. (2006). Lev S. Vygotski : le social dans la psychologie, *Revue Sciences Humaines*, n°179, p. 54-57.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers, *Éducation et didactique* [En ligne], Vol. 1, n°1, p. 83-94. Document consultable : http://educationdidactique.revues.org/106.

Coenen-Huther, J. (2005). Heurs et malheurs du concept de rôle social, *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XLIII, 2005, n°132, p. 65-82.

Colleyn, J.-P. (2005). Fiction et fictions en anthropologie, *L'Homme*, n°175-176, p. 147-163.

Colomb, J. (1993). Contrat didactique et contrat disciplinaire, in J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour demain*. Paris : ESF, p. 39-50.

Conein, B. (2004). Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive, *Réseaux*, 2, n° 124, p. 53-79.

Cornu, R. (1991). Voir et savoir, *in* D. Chevallier, *Savoir faire et pouvoir transmettre*. Paris : la maison des sciences de l'homme, coll. « ethnologie de France », p. 83-100.

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.

Darnis-Paraboschi, F., Laffont, L. & Ménaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au hand-ball, *Revue STAPS*, n°73, p. 25-38.

Darnis, F. (2010). Interactions entre élèves et didactique des sports collectifs, *in* F. Darnis (coor.), *Interaction et apprentissage*. Paris : Editions EP&S, coll. « Pour l'action », p. 83-99.

De Corte, E., Geeligs, T., Peters, J., Langerwes, N. & Vandenberghe, R. (1979). *Les fondements de l'action didactique*. Bruxelles : De Boeck.

De Fornel, M. & Quéré L. (1999). Présentation, *in* M. De Fornel & L. Quéré (dir.), *La logique des situations Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : EHESS, p. 7-32.

De Fornel, M. (1999). Indexicalité, dépendance contextuelle et situations, *in* M. De Fornel & L. Quéré (dir*.), La logique des situations Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : EHESS, p. 95-117.

Delignières, D. (1991). Risque perçu et apprentissage moteur, *in* J.-P., Famose, P., Fleurance & Y., Touchard (dir.), *L'apprentissage moteur, rôle des représentations*. Paris : Editions revue EPS, p. 157-171.

Delga, M. (2002). Outil pour une programmation de l'éducation physique, *Revue Contrepied, centre national d'étude et d'information « EPS et société* », n°11, p. 20-22.

Del'Guidice, J. (1999). L'évaluation-régulation, vecteur des transferts d'apprentissage, *in* C. Depover & B. Noël (Eds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs.* Bruxelles : De Boeck, p. 99-114.

Démontrond-Robert, P. (2004). *Méthodes d'observation et d'expérimentation*. Rennes : Apogée, IREIMAR.

Denis, M. (1993b). Pour les représentations, *in* M. Denis & G. Sabah (dir.), *Modèles et concepts pour la science cognitive. Hommage à J.-F. Le Ny*. Aubenas d'Ardèche : Presse Universitaire de Grenoble, coll. « Sciences et technologies de la Connaissance », p. 95-106.

Denis, M. (1994). *Image et cognition*. Paris : PUF.

De Péretti, A. (1997). La multiplication des rôles. *Cahiers Pédagogiques*, supplément n°3, p. 19-20.

De Péretti, A. (2000). *Pour l'honneur de l'école Passions et controverses en éducation*. Paris : Hachette éducation.

De Péretti, A. & Muller, F. (2008). *Mille et une propositions pédagogiques pour animer son cours et innover en classe*. Paris : ESF.

Depraz, N. (2001). Une pratique concrète, *Revue Magazine littéraire*, n°403, p. 25-27.

Depraz, N. (2012). *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète*. Paris : Armand Colin.

Dersoir, G. (1996). A quoi sert l'éducation physique et sportive dans le système éducatif français, *in B. X.* René (dir.), *A quoi sert l'éducation physique et sportive ?* Paris : Editions revue EPS, dossier EPS n°29, p. 38-46.

Deschamps, J.-C. & Moliner, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris : Armand Colin.

Devaux, M. & Tarr, L. (2004). Le château de Radégou Les aventures de Pensatou et Têtanlère. Paris : Editions revue EPS, coll. « un album à jouer ».

Develay, M. (2007). Régulation et sens *in* L. Allal & L. Mottier Lopez (dir.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 235-246.

DGESCO 2012. *Vademecum Les pratiques sportives à l'école. L'accès aux équipements sportifs pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive et pour l'ensemble des pratiques sportives scolaires*. Paris : Editions Scéren.

Drodza-Senkowska, E. (2006). *Psychologie sociale expérimentale*. Paris : Armand Colin.

Dugas, E. (2004). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles, *Revue Française de Pédagogie*, n°149, p. 5-17.

Dupont, J.-P., Delens, C., Tessier, D., Cogérino, G. & Lafont, L. (2010). Les approches psychosociologiques de l'enseignement, *in* M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats de recherche et fondements théoriques*. Paris : Editions EP&S, p.35-66.

Durand, M. (1991). Effort et acquisition des habiletés motrices, *in* J.-P. Famose, P. Fleurance, & Y. Touchard, (dir.), *L'apprentissage moteur, rôle des représentations*. Paris : Editions revue EPS, p. 59-77.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

Durand, M. (2002). *Chronomètre et survêtement, reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris : Editions revue EPS.

Durand, M., Ria, L. & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVIII, n°1, p. 83-103.

Durand, M. (2004). Enseigner l'EPS aujourd'hui, *Revue EPS 1*, n°119 (1ère partie) p. 5-8, n°120 (2ème partie) p. 8-10.

Durny, A. & Gesbert, V. (2011). Qui pense que le football et réflexion sont antinomiques. *Expliciter, n°92,* décembre 2011, p. 1-15.

Emerson, R. (2003). Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologiques et interactionnistes, *in* D. Céfaï, *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte/Mauss, p. 398-424.

Ensergueix P. & Lafont L. (2009). Rôle du contexte dans la formation d'élèves au tutorat en tennis de table. *eJRIEPS*, p. 68-84.

Equipe de l'Ain, (1999). Le jeu du volcan, *Revue EPS 1*, n°77, p.17-18.

Equipe EPS des Deux-Sèvres, (2007). Nos premiers jeux collectifs, *Revue EPS 1*, n°135, p. 15-16.

Equipe EPS du Tarn, (2007). « Radégou », héros des rencontres dans le Tarn. *Revue EPS 1*, n°135, p. 34- 35.

Evin, A., Sève, C. & Saury, J. (2011). Formes de coopération et interactions entre élèves au sein de dyades dans des tâches d'escalade en Education Physique, Communication présentée au congrès de l'ACAPS, Université Rennes 2 : 24-26 octobre 2011.

Evin, A., Sève, C. & Saury, J. (2013). Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves. Une étude de cas dans des tâches d'escalade en Education Physique, *Recherches en éducation, n°15*, p.109-119.

Falguière, C. & Muguet, J-P. (1989). Une démarche de construction d'un contenu d'enseignement en basket-ball, *in* G. Bui-Xuân, *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, p. 217-232.

Famose, J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : Editions INSEP.

Famose, J.-P. (1991a). Apprentissage moteur et résolution de problèmes, *in* J.-P. Famose, P. Fleurance & Y. Touchard (dir.), *L'apprentissage moteur, rôle des représentations*. Paris : Editions revue EPS, p. 23-57.

Famose, J.-P. (1991b). Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation à apprendre, *in* J.-P. Famose, P. Fleurance & Y. Touchard (dir.), *L'apprentissage moteur, rôle des représentations*. Paris : Editions revue EPS, p. 97-118.

Famose, J.-P. & Bertsch, J. (2002). Demandes informationnelles des tâches motrices et apprentissage moteur chez l'enfant, *in* I. Olivier& H. Ripoll (Dir.), *Développement*

psychomoteur de l'enfant et pratiques physiques et sportives. Paris : Editions revue EPS, p.121-149.

Famose, J.-P. (2003). A propos de l'apprentissage auto-régulé, *Revue EPS*, n°300, p. 13-20.

Fleurance, P. (1991). Place et rôles des représentations dans l'apprentissage moteur, *in* J.-P. Famose, P. Fleurance & Y. Touchard (dir.), *L'apprentissage moteur, rôle des représentations*. Paris : Editions revue EPS, p. 81-95.

Fleurance, P. (2009). Sport de haute performance et cognition. Introduction. « Je vois la balle avec les mains », *Intellectica*, 2, n°53, p. 7-27.

Foucteau, B. & Personne, M. (1992). Psychomotricité et EPS : rien ne va plus, *in* B. X. Xavier (dir.), *L'éducation physique au XXème siècle en France.* Paris : Editions revue EPS, dossier EPS n°15, p. 171-193.

Gallina, J.-M. (2006). *Les représentations mentales*. Paris : Dunod.

Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizéron, M. & Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive *in* M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats de recherche et fondements théoriques*. Paris : Editions EP&S, p. 67-85.

Gardella, E. (2003). Du jeu à la convention. Le self comme interprétation chez Goffman, *Tracés. Revue de Sciences Humaines* [en ligne], 4, p. 21-42. Document consultable : http://traces.revues.org/3833.

Garfinkel, H. (2009). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF, coll. « Quadrige ».

Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Gauthier, C. (2001). L'effet enseignant, *in Eduquer et Former, les connaissances et les débats en éducation et en formation.* Auxerre : Sciences Humaines Editions, p. 207-214.

Gearing, F.O. (1984). Toward a general theory of cultural transmission, *Anthropology and Education Quaterly*, Vol. 15, p. 29-37. Traduction Perret, D. & Clanché, P., université Bordeaux 2, p. 1-8.

Geertz, C. (2002). *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. Paris : PUF.

Geertz, C. (1998). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture, *Enquêtes*, n°6, p. 73-105.

Georges, C. (1983). *Apprendre par l'action*. Paris : PUF.

Gilly, M., Fraisse, J. & Roux, J-P. (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs, *in* A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (dir.), *Interagir et connaître, enjeux des régulations sociales dans le développement cognitif.* Fribourg : Delval, p. 73-92.

Gibson, J.J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hilldale New Jersey : Lawrence Erlbaum Asociates.

Giroud, P. & Arnaud, P. (2005). Enseigner le compromis « courir-impulser-franchir », *Revue EPS*, n°315, p. 33-39.

Goffman, E. (1974). *L'ordre de l'interaction*. Paris : Les éditions de Minuit, coll. « Le sens commun »

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».

Goirand, P. (1990). Didactique de la gymnastique et éducation physique, *in* AEEPS (Ed.), Education physique et didactique des APS. Montpellier : Editions AEEPS, p. 74-87.

Goirand, P. (2001). Enseignement dans le second degré. Crise et perspectives, *Revue EPS*, n°292, p. 76-79.

Gouju, J.-L. (2001). *Objectivation de l'organisation de l'action Contribution à l'intervention en athlétisme.* Thèse de doctorat en STAPS, Paris : université Paris XI Orsay.

Gouju, J.-L., Bouthier, D & Vermersch, P. (2003). Objectivation des actions athlétiques par entretien d'explicitation. Etudes de cas, *Revue STAPS*, n°62, p. 59-73.

Gouju, J.-L. (2005). Documenter les aspects sensibles de l'expérience : l'approche de la psycho phénoménologie. *Expliciter*, 2005, n°58, p. 16-26.

Gréhaigne, J.-F., Billard, M., Guillon, R. & Roche, J. (1989). Vers une autre conception de l'enseignement des sports collectifs, *in* G. Bui-Xuân, *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, p. 201-216.

Gréhaigne, J.-F., Guillon, R. & Roche, J. (1993). Contribution à une réflexion sur les savoirs collectifs à l'école, *in* G. Bui-Xuân & J. Gleyse (dir.), *Enseigner l'éducation physique et sportive*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, p. 27-38.

Gréhaigne, J.-F. & Roche, J. (1993). Sports collectifs : évaluation au bac : les nomogrammes, *Revue EPS*, n°240, p. 80-83.

Gréhaigne, J.-F. (2003). Vers une didactique constructiviste en sport collectif, *in* C. Amade-Escot (Dir.), *Didactique de l'éducation physique. Etat de recherches*. Paris : Editions Revue EPS, p. 79-102.

Gréhaigne, J.-F., Marle, P. & Zeineb, Z. (2013). Modèles, analyse qualitative et configurations prototypiques dans les sports collectifs, *eJRIEPS*, n°30, p. 5-25.

Grison, B. (2004). Des Sciences Sociales à l'Anthropologie Cognitive. Les généalogies de la Cognition située, *@ctivités*, vol.1, n°2, p. 26-34. Document consultable : http://www.activites.org/v1n2/grison.pdf.

Grossen, M. (2001). La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point, *in* J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage et développement et significations*. Pessac : Presse Universitaire de Bordeaux, p. 59-76.

Guérin, J., Riff, J. & Testevuide S. (2004). Etude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation, *Revue française de pédagogie*, n°147, p. 15-26.

Guillou, J. (2006). *Etude de l'activité de l'élève en éducation physique et sportive, une analyse sémio-logique : le cas des maths de badminton*. Thèse de doctorat en STAPS, Rennes : université Rennes 2.

Hébrard, A. (1985). Démonstration et image filmée dans les apprentissages sportifs, *in* P. Arnaud & G. Broyer (dir.), *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse : Privat, p. 279-289.

Hebrard, A. (1986). *L'éducation physique et sportive*. Paris : coédition Revue STAPS - Revue EPS.

Henry, M. (2000). *Incarnation, une philosophie de la chair*. Paris : Editions du Seuil.

Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comprendre la situation pédagogique, *in* J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour demain*. Paris : ESF, coll. « Pédagogies », p. 13-24.

Huet, B. & Saury, J. (2010). Les interactions spontanées entre élèves en EPS, *in* F. Darnis (coor.), *Interaction et apprentissage*. Paris : Editions EP&S, coll. « Pour l'action », p. 101-118.

Huet, B. & Saury, J. (2011). Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage, *eJRIEPS*, 24, p. 4-30.

Husserl, E. (2010). *L'idée de la phénoménologie*. Paris : PUF, coll. « épiméthée ».

Hutchins, E. (2000). The cognitive Consequences of Pattern of Information flow, *Intellectica*, 1, n°30, p. 53-74.

IGEN (2012). *La pratique sportive à l'école primaire*. Paris : Ministère de l'Education Nationale, Rapport n°2012-035.

Isambert, F.-A. (1989). Alfred Schütz entre Weber et Husserl, *Revue française de sociologie*, p. 299-319.

Jagueneau-Gaignard, M. (2003). Relations d'aide *naturelle à l'école maternelle : portées et limites*. Mémoire de DEA, Sciences de l'Education, Bordeaux : université Victor Ségalen Bordeaux 2.

Jarraud, F. (2011). Ces collèges qui ont supprimé les notes…, *Café pédagogique*, 11/10/2011. Document consultable : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/10/111011-notes.aspx

Jarraud, F. (2014). Classes sans notes : bilan mitigé, *Café pédagogique*, 10/01/2014. Document consultable : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/2014/01/10012014 Accueil.aspx

Jourand, C., Adé, D & Sève, C. (2011). L'inscription contextuelle de l'activité individuelle et collective : Analyse de l'activité d'élèves lors de leçons d'Education Physique, Communication présentée au congrès de l'ACAPS, Rennes, Université Rennes 2. *Actes du colloque*, p. 667-668.

Kammoun, M. & Amade-Escot, C. (2007). Fonctionnalités didactiques de la gestualité de l'enseignant, *Revue EPS*, n°327, p. 67- 70.

Kohn, R.-C. & Nègre P. (2003). L*es voies de l'observation, repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : L'harmattan.

Laberge, J. (1997). Le problème du langage privé chez Wittgenstein. *Cégep du vieux Montréal.* Document consultable : http://www.cvm.qc.ca/encephi/CONTENU/ARTICLES/LECWGT.htm

Lafont, L. (2002). Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation-modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez des adolescentes de 12 /15 ans, *Revue STAPS*, 58, p. 69-79.

Lafont, L., Martin, L., Munoz, E. & Deschamps, A. (2006). Entre démonstration et auto-régulation. Le rôle de procédures de guidage ajustées aux caractéristiques des apprenants : interaction de tutelle, imitation-modélisation interactive et *coping* modèles *7ème Colloque européen sur l'auto-formation « Faciliter les apprentissages autonomes »*, ENFA, Auzeville, 18-19-20 mai 2006**.**

Lafont, L. (19/10/2009). Conférence : L'apprentissage par imitation et les interactions d'apprentissage dans la classe. IUFM Poitou-Charentes. Conférence consultable : www2.ac-poitiers.fr**.**

Lafont, L. & Ensergueix, P. (2009). La question de la formation d'élèves tuteurs : condidérations générales, applications au cas des habiletés motrices, *Carrefours de l'éducation*, n°1, p.37-52.

Lafont, L. (2010). Interactions sociales et habiletés motrices, *in* F. Darnis (coor.), *Interaction et apprentissage*. Paris : Editions EP&S, coll. « Pour l'action », p. 11-30.

Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Nathan, coll. «128».

Lassègue, J. & Y.-M., Visetti (2002). Que reste-t-il de la représentation ?, *Intellectica*, 2, n°35, p. 7-35.

Lave, J. (1989). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.

Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe, *Revue Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n°1, p. 145-162.

Lave, J. & Wenger, E (2011). *Situated Learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Laveault, D. (1999). Autoévaluation et régulation des apprentissages, *in* C. Depover & B. Noël (Eds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs.* Bruxelles : De Boeck, p. 57-79.

Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages, *in* L. Allal & L. Mottier Lopez (Dir.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : éditions De Boeck, p. 207-234.

Laville, F. (2000). La cognition située. Une nouvelle approche de la rationalité limitée, Revue économique, Vol. 51, n°6, p. 1301-1331.

Le Bas, A. (2002). Spécificité de la didactique en maternelle et problème de formation, *Revue Contrepied, centre national d'étude et d'information « EPS et société* », n°11, p. 17-19.

Le Bihan S. (2010). L'observation informelle : Interactions et apprentissages des élèves lors de séances d'EPS, Communication orale, *Colloque RIPSYDEVE « Apprentissages et interactions sociales »*, Reims, 3-4 mai 2010. Document consultable : http://www.univ-reims.fr/clea

Le Boulch, J. (1971). *Vers une science du mouvement humain*. Paris : ESF.

Le Boulch, J. (1977). *Face au sport*. Paris : ESF.

Le Boulch, J. (1984). *L'éducation psychomotrice à l'école élémentaire, la psychocinétique à l'âge scolaire*. Paris : ESF.

Le Breton, D. (2004). L'interactionnisme symbolique. Paris : PUF, coll. «Quadrige».

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura. Savoirs - revue internationale recherches et en éducation et en formation des adultes, hors-série*. Paris : L'Harmattan, p. 59-90.

Legrain, P. & D'Arripe-Longueville, F. (2010). Aide, apprentissage et autonomie, *in* F. Darnis (coor.), *Interaction et apprentissage*. Paris : Editions EP&S, coll. « Pour l'action », p. 49-66.

Lehraus, K. & Rouiller, Y. (2008). Introduction : De la diversité des approches d'enseignement/apprentissage coopératives, *in* Y. Rouiller & K. Lehraus (Ed.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives.* Bern : Peter Lang, coll. « Exploration ».

Le Nouveau contrat pour l'école : loi de programmation du 13 juillet 1995.

Léontiev, A. (1977). Activity and consciousness. *Philosophie in the USSR, Problems of Dialectical Materialism*. Moscow : Progress Publishers, p. 180-202.Translated from the russian by Robert Daglish, p. 1-22. Document consultable : https://www.marxists.org/archive/leontev/index.htm.

Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Paris : Editions du Progrès.

Léontiev, A. (2002). Le problème de la conscience. Notes sur un séminaire de Vygotski, *in* Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.

Lerbet, J. (1990). Actualité de Jean Piaget, *Revue française de pédagogie,* n°92, p. 5-14.

Levi-Strauss, C. (2012). Anthropologie structurale. Paris : Plon, Pocket, coll. «Agora».

Levi-Strauss, C. (2012). Anthropologie structurale deux. Paris : Plon, Pocket, coll. «Agora».

Linard, M & Prax, I. (1984). *Images vidéo, images de soi…Narcisse au travail*. Paris : Dunod.

Loquet, M. (2003). Scolariser une pratique sociale. Apports d'une recherche d'ingénierie didactique : le cas de la gymnastique rythmique, *in* C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches*. Paris : Editions Revue EPS, p. 137-168.

Lynch, M. (2001). Après Wittgenstein. Le tournant de l'épistémologie à la sociologie des sciences, *in* M. De Fornel, A. Ogien & L. Quéré (dir.), *L'ethnométhodologie Une sociologie radicale*. Colloque de Cerisy. Paris : La Découverte et Syros, p. 123-160.

Lyotard, J.-F. (1986) *La phénoménologie*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».

Mc Dermott, R. P., Gospodinoff, K. & Aron, J. (1978). Criteria for an Ethnographically Adequate Description of Concerted Activities and their Contexts, *Semiotica*, vol. 24, n°3/4, pp. 245-275. Traduction Chopin M.-P., université Bordeaux 2, p. 1-19.

Mahlo, F. (1969). *L'acte tactique en jeu. Son éducation dans l'enseignement sportif du 1er degré.* Paris : Vigot Frères.

Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs, ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire, *Revue ethnologie française,* XXXVII, 4, p.597-604.

Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Presse Universitaire Rennes.

Marchive, A. (2011). *Un collège Ambition Réussite. Ethnographie d'une rentrée en classe de sixième*. Paris : L'Harmattan, coll. « savoir et formation ».

Marsenach, J. & Amade-Escot, C. (1993). L'enseignement de l'Education Physique et Sportive dans les collèges. Le problème des contenus : état des lieux et perspectives, *in* G. Bui-Xuân & J. Gleyse (dir.), *Enseigner l'éducation physique et sportive*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, p. 99-109.

Martin, L. (2011). *Efficacité comparée de différents « modèles ajustés » pour l'acquisition de tâches gymniques : rôle des « coping modèles » et de l'Imitation Modélisation Interactive.* Thèse de doctorat en STAPS, Bordeaux : université Victor Segalen Bordeaux 2.

Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.

Méard, J. & Bertone, J. (2002). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles éducation physique*. Paris : PUF.

Meirieu, P. (2001). Le paradoxe de l'apprentissage – entretien avec Philippe Meirieu, *in* J.-C. Ruano-Borbalan (coor.), *Eduquer et Former Les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Auxerre : Sciences Humaines Editions, p. 139-143.

Meirieu, P. (2008). *Pédagogie : le devoir de résister*. Paris : ESF.

Merleau-Ponty, M. (1985). *L'œil et l'esprit*. Paris : Gallimard, coll. « Folio/essais ».

Merleau-Ponty, M. (1993). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (2011). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard, coll. « TEL ».

Monteil, J.-M. (1987). Savoirs psycho-sociaux et éducation : les relations entre groupes, la dissonance cognitive, *Revue française de pédagogie*, n°79, p. 65-77.

Monteil, J.-M. (1993). *Soi et le contexte*. Paris : Armand Colin, coll. « Psychologie ».

Mottier Lopez, L. (2007). Constitution interactive de la microculture de la classe : pour quels effets de régulation sur les plans individuel et communautaire ? *in* L. Allal & L. Mottier Lopez (dir.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck, p.149-169.

Mottier Lopez, L. (2007). L'impact des communautés de pratique dans les entretiens de coévaluation *in* A. Jorro (dir.), *Evaluations et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan, coll. « Pratiques en formation », p. 153-167.

Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Le point sur …Pédagogie ».

Musatti, T. & Mayer, S. (1990).Les jeux de fictions dans la cour : transmission et propagation de thèmes de jeux dans une collectivité de jeunes enfants, *in* M. Stambak, & H. Sinclair (Dir.), *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*. Paris : PUF, p.71-112.

Norman, D. A., (1999).Affordances, conventions and design. *Revue Interactions*, vol VI, 3, p. 38-42. Traduit de l'anglais par Devèze J.-J.

Oakes, P. J., Haslam, S. A. & Turner, J.-C. (1999). Construction de l'identité à partir du contexte *in* J.-C. Deschamps, J.-F. Morales, D. Paez & S. Worchel, *L'identité sociale. La construction de l'individu dans les relations entre groupes*. Aubenas d'Ardèche : Presse Universitaire de Grenoble, p. 103-125.

Oberlé, D. & Drozda-Senkowska, E. (2006). Processus orientés vers la tâche vs processus orientés vers le groupe : une vieille distinction toujours fructueuse. *Les cahiers internationaux de Psychologie sociale*, n°70, p. 63-72.

Ogien, A. (1999). Emergence et contrainte. Situation et expérience chez Dewey et Goffman, *in* M. De Fornel & L. Quéré (dir.), *La logique des situations Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : EHESS, p. 69-93.

Parlebas, P. (1981). *Lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : INSEP.

Parlebas, P. (1985). La motricité ludosportive psychomotricité et sociomotricité *in* P. Arnaud & G. Broyer (Dir.), *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse : Privat, p. 313 – 334.

Parlebas, P., Guillemard, J.-C., Marchal, J.-C., Parent, M. & Schmitt A. (1985). *Aux quatre coins des jeux*. Alençon : Editions du scarabée, coll. « en-jeu ».

Parlebas, P. (1990). *Activités physiques et éducation motrice*. Paris : Revue E.P.S, Dossier *EPS* n°4.

Parlebas, P. (1991). Didactique et logique interne des APS, *Revue EPS*, n°228, p.9-14.

Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés, lexique de praxéologie motrice*. Paris : INSEP-Publications.

Parlebas, P. & Dugas, E. (2005). Le transfert d'apprentissage dans les activités physiques et sportives, *Carrefours de l'éducation*, n° 20, p. 27-43.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, n°128, p.9-17.

Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, n°154, p. 145-198.

Perez, T. & Thomas, A. (2000). *Danser les arts*. Nantes : CRDP des pays de la Loire.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché, *in* J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF, p. 61-76.

Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, coll. « Pédagogies ».

Perret-Clermont, A.-N. (1986). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang.

Perret-Clermont, A.-N. & Nicolet, M. (dir.) (1988). *Interagir et connaître, enjeux des régulations sociales dans le développement cognitif.* Fribourg : Delval.

Piaget, J. (1961). *Les mécanismes perceptifs, modèles probabilistes, analyse génétique, relations avec l'intelligence*. Paris : PUF.

Piaget, J. (1968). *La formation du symbole chez l'enfant, imitation, jeu et rêve, image et représentation.* Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1972). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF.

Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : PUF.

Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

Piaget, J. (1978). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. & Inhetder, B. (1984). *La psychologie de l'enfant.* Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».

Piaget, J. (1985). Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski, *in* B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, p. 122-137.

Piaget, J. (2000). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF.

Piéron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux Enseigner*. Paris : Editions revue EPS, dossier n°16.

Piette, A. (1996). *Ethnographe de l'action. L'observation des détails*. Paris : Métaillié.

Pineau, C. & Hébrard, A. (1994). Schéma directeur du programme d'éducation physique et sportive, *Revue EPS*, n° 247, p. 49-54.

Pociello, C. (1983). *Sports et société : approche socio-culturelle des pratiques*. Paris : Vigot.

Programmes pour chaque cycle de l'école primaire. Bulletin officiel n° spécial 5 du 9 mars 1995 et 18 du 4 mai 1995.

Programmes de l'école primaire. Bulletin officiel Hors série n°1 du 14 février 2002.

Programmes de l'école primaires. Bulletin officiel Hors-série n°3 du 19 juin 2008.

Programmes du collège. *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.*

Programme cycle des apprentissages fondamentaux, progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année. B.O. n° 1 du 5 janvier 2012.

Questions à l'essai sur l'éducation physique à l'école maternelle, coll. « Essai de réponses », Ministère de l'Education Nationale, 1990.

Quévreux, M. & Garcia, N. (1999). Y a-t-il une vie après de le parcours *? Revue EPS 1*, n°94, p. 29-32.

Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir, *in* R. Teulier & P. Lorino (dir.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance*. Paris : La Découverte, p. 251-265.

Relieu, M. (1999). Travaux en public La dynamique d'une situation problématique, *in* M. De Fornel & L. Quéré (Dir.), *La logique des situations Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales. Paris* : EHESS, p. 95-117.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF, coll. « Pédagogies ».

Risjman, J. (1988). Les échanges symboliques, *in* A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (dir.), *Interagir et connaître. Enjeux des régulations sociales dans le développement cognitif.* Fribourg : Delval, p. 191-201.

Ripoll, H. (1985). L'apprentissage du mouvement, *in* P. Arnaud & G. Broyer (dir.), *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse : Privat, p. 291-312.

Ripoll, H. & Benguigui, N. (2002). Effets du développement de l'enfant et de la pratique sportive sur la maîtrise des tâches d'interception, *in* I. Olivier & H. Ripoll (dir.), *Développement psychomoteur de l'enfant et pratiques physiques et sportives*. Paris : Editions revue EPS, p 185-212.

Rix-Lièvre, G. (2010). Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité. Vers une confrontation subjective située, *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. 4, n°2, p. 358-379.

Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2011). L*es neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob.

Robin, J.-F. (2003). Transposition didactique : le rôle des leaders en gymnastique scolaire, *in* C. Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique, état de recherches*. Paris : Editions revue EPS, p. 27-48.

Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques.*in* F. Pons & P.-A. Doudin (dir.*), La conscience. Perspectives pédagogiques et psychologiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 108-130.

Rosenthal, V. & Visetti, Y.-M. (1999). Sens et temps de la gestalt, *Revue Intellectica*, n°28, p 147-227.

Rossard, C., Testevuide, S. & Saury, J. (2005). Évolution de la perception et de l'exploitation du rapport de force chez des joueurs de badminton dans une tâche de perfectionnement tactique, *Revue STAPS*, n°68, p. 95-110.

Rouiller, Y. & Lehraus, K. (2009). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*. Berne: Peter Lang, 2008.

Salembier, P. & Zouinar, M. (2004). Intelligibilité mutuelle et contexte partagé, Inspirations conceptuelles et réductions technologiques, *@ctivités*, Vol. 1, n°2, p. 64-85. http://www.activites.org/v1n2/salembier.pdf.

Sallaberry, J.-C. (2005). La représentation et le geste, R*evue Spirales, revue de recherche en éducation,* Hors- Série 4, p. 5-33.

Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique, *Revue Française de Pédagogie*, Note de synthèse, n°112, p. 85-118.

Sarrazy, B. (2001). Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement, *Revue Française de Pédagogie*, n°136, p. 117-132.

Sarrazy, B. (2002). Pratiques d'éducation familiale et sensibilité au contrat didactique dans l'enseignement des mathématiques à l'école chez les élèves de 9-10 ans, *La revue internationale de l'éducation familiale*, Vol., n°1, p. 103-130.

Sarrazy, B. (2006). Quelques apories du culturalisme et de l'individualisme dans l'enseignement des mathématiques, Communication colloque *CIEAEM 58 – SRNI, Czech Republic*, July 9-15, 2006.

Saury, J., Ria, L., Sève, C. & Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située, enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS, *Revue EPS*, n°321, p. 5-11.

Saury, J. & Rossard, C. (2009). Les préoccupations des élèves durant les tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas, *Revue sciences de l'éducation*, Vol. 35, n°3, p. 195-216.

Sauvegrain, J.-P. & Terrisse, A. (2003). Analyse de la décision d'élèves à l'épreuve du combat : une étude de cas dans un cycle de lutte en EPS, *in* C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches*. Paris : Editions revue EPS, p. 339-366.

Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Klincksieck.

Schütz, A. (2010). *Essais sur le monde ordinaire*. Paris : Le Félin poche.

Serres, G., Ria, L. & Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive, *Revue Française de Pédagogie*, n°149, p. 49-64.

Singer, R.N. (1991). Les enfants et l'activité physique : considérations sur l'apprentissage moteur. In J.-P. Famose, P. Fleurance & Y. Touchard (dir.), *L'apprentissage moteur.* Paris : Editions revue EPS, p. 11-22.

Socle commun de connaissances et de compétences. *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005.*

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.*

Sotiropoulos, L. (2003). La recherche anthropologique en éducation : quelques adaptations possibles de la méthode, *Spirales – Revue de Recherches en Education*, n°31, p. 85-90.

Stambak, M. & Sinclair, H. (1990). *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*. Paris : PUF.

Suchman, L. A. (1990). *Plans and situated actions. The problems of human-machine communication.* Cambridge : Cambridge University Press.

Taktek, K. (2009). Stratégies de pratique physique variable / spécifique et acquisition d'habiletés motrices : analyse des écrits spécialisés, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 3, p. 173-193. Document consultable : http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html.

Tardy, M. (1993). La transposition didactique, *in* J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour demain*. Paris : ESF, coll. « Pédagogies », p. 51-60.

Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française, *@ctivités, 1* (2), p.11-25. Document mis en ligne : http://www.activites.org/v1n2/theureau.pdf

Theureau, J. (2006). *Cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octares.

Theureau, J. (2009). *Cours d'action : méthode réfléchie*. Toulouse : Octares.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « Cours d'actions, *Revue d'anthropologie des connaissances,* 2, p. 287-322.

Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Vermersch, P. (1998).La fin du XIXème siècle : la pépinière : introspection expérimentale et phénoménologie. *Expliciter*, n°26, p. 21-27.

Vermersch, P. (2000). Conscience directe et conscience réfléchie. *Revue Intellectica*, n°31, p. 269-311.

Vermersch, P. (2004). Prendre en compte la phénoménalité : propositions pour une psycho phénoménologie. *Expliciter*, n°57, p. 36-46.

Vermersch, P. (2005). Approche psycho-phénoménologique d'un « sens se faisant », *Expliciter,* n°61, p. 26-47.

Viau, R (2001). La motivation, condition essentielle de la réussite, *in* J.-C. Ruano-Borbalan (coor.), *Eduquer et Former Les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Auxerre : Sciences Humaines Editions, p.113-121.

Vors, O. & Gal-Petitfaux, N. (2009). Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en « Réseau Ambition Réussite », *eJRIEP*, n°18, p. 156-177.

Vors, O. & Gal-Petitfaux, N. (2011). Situation de travail en ateliers et configuration de l'activité collective en classe « Réseau Ambition Réussite », *eJRIEPS*, n°22, p. 96-116.

Vygotski, L (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, *in* B. Schneuwly & J.-P. Bronckart. *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris : Delachaux-Niestlé, p. 95-117.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L. (2003). Conscience inconscient émotions / précédé de Vygotski, la conscience comme liaison par Yves Clot. Paris : la Dispute.

Watson, R. (2001). Continuité et transformation de l'ethnométhodologie, *in* M. De Fornel, A. Ogien & L. Quéré (dir.), *L'ethnométhodologie Une sociologie radicale*. *Colloque de Cerisy*. Paris : La Découverte et Syros, p. 17-29.

Wenger, E. (2008). *Communities of Practices. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

Widmer, J. (1992). Goffman et Garfinkel : cadre et organisation de l'expérience, *Langage et société. Sociologie, langage et interprétation. Les enjeux de l'ethnométhodologie*, n°59, p. 13-46.

Winnykamen, F. (1982). L'apprentissage par observation, *Revue Française de Pédagogie*, n°59, p. 24-29.

Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant.* Paris : PUF.

Winnykamen, F. & Lafont, L. (1990). Place de l'imitation-modèlisation parmi les modalités relationnelles d'acquisition : le cas des habiletés motrices, *Revue Française de Pédagogie*, n°92, p. 23-30.

Winnykamen, F. (1991). EPS interroge une psychologue Fayda Winnykamen. Imitation et apprentissage, *Revue EPS*, n°232, p. 7-12.

Worchel, S. (1999). Les cycles des groupes et l'évolution de l'identité, *in* J.-C. Deschamps, J.-F. Morales, D. Paez & S. Worchel, *L'identité sociale. La construction de l'individu dans les relations entre groupes*. Aubenas d'Ardèche : Presse Universitaire de Grenoble, p. 69-83.

Zeitler, A. (2011). *Les apprentissages interprétatifs. Interprétation en action et construction de l'expérience*. Paris : l'Harmattan, coll. « Action et savoir – Recherches ».

Zoro, J. (2002). *Images de 150 ans d'EPS*. France : AEEPS.

Liste des tableaux

Tableau 1 : *verbatim* des joueurs et réseau relationnel……. 30
Tableau 2 : interventions verbales du niveau 1 du coping model……..... 113
Tableau 3 : interventions verbales du modèle de maîtrise …….. 113
Tableau 4 : extrait des programmes collège (2008) …… 141
Tableau 5 : durée moyenne des rushes …… 217
Tableau 6 : questionnement des élèves par classe ……..…… 224
Tableau 7 : moyenne d'âge des élèves …… 228
Tableau 8 : dates des observations – caractéristiques des élèves de la classe GS ...…… 247
Tableau 9 : synthèse intérêt pour le jeu de la balle au fond ……. 249
Tableau 10 : commentaires des arbitres …….. 283
Tableau 11 : dates des observations – caractéristiques des élèves de la classe CM2 (hand-ball) ……... 290
Tableau 12 : synthèse intérêt pour les séances de hand-ball CM2 291
Tableau 13 : dates des observations – caractéristiques des élèves de la classe de 4ème ….. 352
Tableau 14 : synthèse intérêt pour les séances de hand-ball 4ème …..... 353
Tableau 15 : fiche d'observation séance n°5 (annexe 3) …..... 399
Tableau 16 : dates des observations – caractéristiques des élèves de la classe MS/GS..... 425
Tableau 17 : synthèse intérêt pour les séances des ateliers de saut …..... 426
Tableau 18 : dates des observations – caractéristiques des élèves de la classe de CM2..... 489
Tableau 19 : synthèse intérêt pour les séances de saut en longueur CM2..... 491
Tableau 20 : descriptif des six échanges entre Hélène et Justine lors de la sixième séance 541
Tableau 21 : dates des observations – caractéristiques des élèves de la classe de 5ème ….. 560
Tableau 22 : synthèse intérêt pour les séances de multi-bonds..... 561

Liste des schèmas

Schéma 1 : jeu de la balle au fond ……..... 161
Schéma 2 : évolution du jeu de la balle au fond …….. 162
Schéma 3 : les quatre ateliers se sauts de la classe de maternelle ……... 165
Schéma 4 : modèle d'analyse …….. 205
Schéma 5 : le jeu de la balle au fond ……... 217
Schéma 6 : les ateliers « sauter » ……..…….. 218
Schéma 7 : situation d'attaque/défense 3 contre 2 ……..... 219
Schéma 8 : organisation spatiale de l'échauffement …… 219
Schéma 9 : organisation matérielle, spatiale et sociale au sautoir ……..... 220
Schéma 10 : situation d'apprentissage du tir en suspension……..... 221
Schéma 11 : aménagement matériel d'une situation d'apprentissage de foulées bondissantes..... 222
Schéma 12 : organisation matérielle, spatiale et sociale autour du sautoir..... 222
Schéma 13 : organisation du jeu de la balle au fond sans les « ramasseurs » ……. 247
Schéma 14 : organisation du jeu de la balle au fond avec les « ramasseurs » ……. 248
Schéma 15 : situation d'attaque/défense ……..…….. 257
Schéma 16 : tactique pour « créer » un espace libre ……..……. 261
Schéma 17 : séance n°4, 2ème partie …… 269
Schéma 18 : séance n°5, 1ère partie…….. 269
Schéma 19 : le plan de Valentine …… 274
Schéma 20 : mise en place de la stratégie collective de défense ……. 275
Schéma 21 : la place des arbitres …… 282
Schéma 22 : présentation de l'espace de la séance..... 290
Schéma 23 : les quatre colonnes..... 293
Schéma 24 : deux fois deux colonnes en déplacement..... 294
Schéma 25 : deux fois deux colonnes statiques..... 294
Schéma 26 : attaque/défense..... 301
Schéma 27 : le « pic » d'Henri..... 303
Schéma 28 : le « blocage »..... 305
Schéma 29 : l'attaque de Justine..... 315
Schéma 30 : l'attaque d'Achille..... 315
Schéma 31 : présentation de l'espace de la séance..... 352
Schéma 32 : répartition des six groupes dans le gymnase..... 358
Schéma 33 : situation de tirs de la 5ème séance..... 365
Schéma 34 : Mickaël, relayeur à la 5ème séance..... 366
Schéma 35 : situations de tirs de la 6ème séance..... 367
Schéma 36 : situation de 2 contre 2 + 1 de la 3ème séance..... 373
Schéma 37 : situation de 3 contre 2 + 1 de la 4ème séance..... 374
Schéma 38 : la ligne décrite par Clotaire..... 376
Schéma 39 : la situation décrite par Clémence..... 404
Schéma 40 : répartition des quatre groupes dans le gymnase passe à 10..... 412
Schéma 41 : organisation pour les situations de passes 413
Schéma 42 : situation de 2 contre 2 + 1 de la 3ème séance..... 414
Schéma 43 : le script circulaire – Exemple : la situation de 3 contre 2 de la 4ème séance.... 415

Schéma 44 : présentation de l'espace de la séance..... 425
Schéma 45 : atelier sauter en contrebas..... 428
Schéma 46 : descendre du meuble..... 436
Schéma 47 : sauter loin..... 436
Schéma 48 : atelier sauter loin en trois bonds..... 438
Schéma 49 : atelier sauter loin en un saut..... 446
Schéma 50 : position d'Arnaud lorsqu'il arrive assis..... 451
Schéma 51 : atelier des trois parcours..... 455
Schéma 52 : parcours « marelle »..... 467
Schéma 53 : répartition des élèves du groupe d'Arnaud et Karla à la séance n°4..... 475
Schéma 54 : répartition des élèves du groupe d'Anatole à la séance n°4..... 476
Schéma 55 : script de l'alternance..... 477
Schéma 56 : une configuration de spectacle..... 479
Schéma 57 : présentation de l'espace de l'échauffement..... 489
Schéma 58 : organisation matérielle, spatiale et sociale au sautoir..... 490
Schéma 59 : organisation des échauffements 492
Schéma 60 : organisation matérielle, spatiale et sociale de la situation d'étalonnage de la course d'élan..... 498
Schéma 61: organisation matérielle, spatiale et sociale pour les séances 1 et 3 503
Schéma 62 : organisation matérielle, spatiale et sociale à partir de la quatrième séance..... 507
Schéma 63 : organisation matérielle, spatiale et sociale pour la performance à la quatrième séance 514
Schéma 64 : organisation matérielle, spatiale et sociale pour la performance à la cinquième séance 516
Schéma 65: organisation des échauffements..... 527
Schéma 66 : organisation observateur – sauteur 530
Schéma 67 : le « face à face » observateur – sauteur..... 53
Schéma 68 : le premier temps d'interaction observateur - sauteur 537
Schéma 69 : les dernières interactions observateur - sauteur à la sixième séance..... 543
Schéma 70 : configuration spatiale initiale des observateurs « mesureurs » au niveau e la fosse à la séance 5..... 551
Schéma 71 : évolution de la configuration spatiale initiale des observateurs « mesureurs » au niveau e la fosse à la séance 5..... 551
Schéma 72 : organisation des échauffements 552
Schéma 73 : organisation spatiale et les marques de la course d'élan 555
Schéma 74 : aménagement matériel d'une situation d'apprentissage de foulées bondissantes..... 560
Schéma 75 : organisation matérielle et spatiale au sautoir..... 561
Schéma 76 : organisation de la ligne..... 563
Schéma 77 : organisation de la colonne..... 563
Schéma 78 : situation de foulées bondissantes 568
Schéma 79 : situation du « griffé » 572
Schéma 80 : situation de prise de performance avec huit appuis 573
Schéma 81 : aménagement matériel des trois parcours de foulées bondissantes 585
Schéma 82 : organisation matérielle, spatiale et sociale au sautoir 587
Schéma 83 : organisation des deux ateliers multi-bonds avec élan et sans élan..... 591
Schéma 84 : situation de test initial de la foulée bondissante 603
Schéma 85 : évolution du modèle d'analyse..... 648

Table des matières

Sommaire 5

Introduction générale 10

- PARTIE 1 -
Revue de questions et partie théorique

Introduction..... 17

Chapitre 1 : Piaget, l'épistémologue génétique 19

Chapitre 2 : Le courant phénoménologique : un autre regard 25
2.1. La subjectivité des sujets 25
2.2. La subjectivité dans le monde et du « monde » 27
2.3. L'intersubjectivité dans le monde-de-la-vie quotidienne..... 32

Chapitre 3 : Une sociologie du monde de la vie quotidienne...... 37
3.1. L'ordre de l'interaction..... 37
3.2. Des méthodes pour interagir ? 44
3.3. L'activité du collectif 48

Chapitre 4 : Voir les autres..... 50
4.1. L'agentivité 51
4.2. Le modelage des autres 53
4.3. Le caractère public de l'activité des élèves..... 60
4.4. Socio-constructiviste ? 63

Chapitre 5 : La tutelle, le modelage, l'imitation 67

5.1. La tutelle, l'étayage de Bruner et l'égocentrisme enfantin 67
5.2. L'imitation : une méthode pour apprendre 73

Chapitre 6 : Les représentations 77
6.1. La perspective génétique de la représentation du monde 77
6.2. Les représentations mentales en psychologie cognitive 80
6.3. Représentation - enaction - action située – approche écologique..... 85
6.4. Les modes de représentations - Bruner – Des Savoirs ou des savoir-agir – Parlebas... 91
6.5. Quelles représentations dans le domaine de la compéte,nce sociale et des savoir-faire sociaux ?..... 97
6.6. Représentations et motivations 99
6.7. Conclusion..... 100

Chapitre 7 : L'observation, représentation, guidage dans le domaine des apprentissages moteurs 101

7.1. Le rôle des représentations..... 101
7.2. Pourquoi ce scepticisme ? …..... 104
7.3. Les images mentales..... 105
7.4. Quels usages pour les apprentissages ?..... 108
7.4.1. Perspective développementale..... 109
7.4.2. « Interactions sociales et habiletés motrices » et observation (Lafont, 2012)..... 112
7.5. Conclusion..... 119

Chapitre 8 Synthèse de la première partie..... 121

- PARTIE 2 -

Analyse critique et pragmatique ou l'élaboration d'un cadre d'analyse

Introduction..... 126

Chapitre 9 Le contexte, l'environnement d'une séance d'EPS : le donné de l'enseignant..... 129
9.1. Organisation matérielle et artefact..... 129
9.2. Organisation sociale..... 135
9.2.1. Gagner du temps..... 135
9.2.2. Contrôler la classe..... 136
9.2.3. Des rôles sociaux..... 138
9.3. Des consignes..... 146
9.3.1. Les médias utilisés..... 146
9.3.2. Interprétation et contenu..... 149
9.4. Les activités physiques comme environnement..... 150
9.4.1. « Les classifications des activités considérées en tant que moyens de l'éducation » (Hébrard, 1986, p. 62) et les programmes..... 151
9.4.2. Les activités choisies pour la recherche..... 157
9.4.2.1. Le jeu collecif et le sport collectif de hand-ball..... 158
9.4.2.2. Les sauts..... 162
9.5. Conclusion 167

Chapitre 10 L'activité des élèves : le créé des élèves..... 169
Introduction..... 169
10.1. L'activité d'apprentissage..... 172
10.1.1. Productive et constructive..... 172
10.1.2. Visible et invisible..... 174
10.1.3. Intentionnelle « et » incidente..... 176
10.1.4. Planifiée ou réactive..... 178
10.1.5. Individuelle ou collective..... 181
10.1.6. Sociale et culturelle..... 183
10.1.7. Conclusion..... 185
10.2. Les instruments de compréhension mutuelle : entre représentation et typicalité..... 186
10.2.1. Des représentations troubles..... 186
10.2.2. La prise de conscience..... 189
10.2.3. Conclusion..... 191
10.3. L'activité d'observation/imitation des élèves..... 191

10.3.1. De l'autorégulation à la co-régulation..... 191
10.3.2. L'observation des autres : entre prégance et enquête..... 194
10.3.3. Des traces de l'activité d'observation/imitation : que disent-ils de ce qu'ils font, voient et regardent ? …..... 197
10.3.4. Les trois fonctions de l'activité d'observation/imitation des autres..... 198
10.3.4.1. Une fonction instrumentale, d'acquisition des apprentissages moteurs..... 198
10.3.4.2. Une fonction relationnelle et de communication..... 200
10.3.4.3. Une fonction motivationnelle..... 201

Chapire 11 Conclusion et présentation d'une modélisation..... 203

- PARTIE 3 -
Les contributions empiriques

Introduction..... 206

Chapitre 12 Méthodologie..... 207
12.1. La classe + 1 (Le chercheur) : le choix du terrain..... 207
12.1.1. Les enseignants..... 207
12.1.2. Les pratiques..... 209
12.1.3. Les élèves..... 211
12.1.4. Conclusion..... 213
12.2. Le recueil de données : des images et des mots..... 213
12.2.1. Une méthodologie au service de la recherche..... 213
12.2.2. Des images..... 215
12.2.3. Des mots..... 226
12.3. Le traitement des données : voir et écouter..... 230
12.3.1. Voir et écouter le collectif..... 230
12.3.2. Voir et écouter l'individuel..... 240
12.4. Entre écriture ethnographique et analyse anthropologique..... 243
12.5. Conclusion..... 245

Chapitre 13 Les activités de jeu et de sport collectifs..... 247
13.1. Le jeu collectif pour la classe de grande section de maternelle..... 247
13.1.1. Description du terrain..... 247
13.1.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs.... 249
13.1.2.1. Etre attaquant : «Lancer, c'est jouer... pour gagner!!!».... 249
13.1.2.2. Etre attaquant : «Lancer ... oui, mais … pas n'importe comment!»..... 254
13.1.2.3. Etre attaquant : «Lancer n'est pas jouer.»..... 262
13.1.2.4. Etre attaquant : «Ramasser et attraper, c'est jouer!»..... 267
13.1.2.5. Etre attaquant : quelle stratégie collective ?..... 268
13.1.2.6. Etre défenseur..... 270
13.1.2.7. Synthèse de la fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs..... 278
13.1.3. La fonction relationnelle et de communication 280
13.1.3.1. Les rôles sociaux d'animation et participatifs (De Péretti, 2000) : les installateurs et les «habilleurs»..... 280

13.1.3.2. Les rôles sociaux participatifs (Dersoir, 1996) : les arbitres..... 281
13.1.3.3. Le script des séances..... 284
13.1.3.4. Synthèse de la fonction relationnelle et de communication..... 285
13.1.4. La fonction motivationnelle..... 286
13.1.4.1. Les conduites d'approche (Carver & Scheier, 2001)..... 286
13.1.4.2. Les conduites d'évitement (Carver & Scheier, 2001) 287
13.1.4.3. Synthèse de la fonction motivationnelle..... 288
13.1.5. Synthèse générale pour la classe maternelle..... 288

13.2. L'activité de hand-ball pour la classe de CM2..... 290
13.2.1. Description du terrain..... 290
13.2.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs.... 293
13.2.2.1. Des colonnes et des lignes..... 293
13.2.2.2. Les attaques/défenses..... 300
13.2.2.3. Les matchs..... 311
13.2.2.4. Synthèse de la fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs..... 325
13.2.3. La fonction relationnelle et de communication..... 327
13.2.3.1. Les rôles sociaux fonctionnels (Dersoir, 1996) : les coachs et les superviseurs..... 327
13.2.3.2. Les rôles sociaux participatifs (Dersoir, 1996) : les arbitres..... 334
13.2.3.3. Le script des séances..... 341
13.2.3.4. Synthèse de la fonction relationnelle et de communication..... 342
13.2.4. La fonction motivationnelle..... 343
13.2.4.1. Apprendre à être joueur..... 343
13.2.4.2. Apprendre à être coach et superviseur..... 348
13.2.4.3. Apprendre à être arbitre..... 349
13.2.4.4. Synthèse de la fonction motivationnelle..... 349
13.2.5. Synthèse générale de la séquence de CM2 en hand-ball..... 350

13.3. L'activité de hand-ball pour la classe de 4ème 352
13.3.1. Description du terrain..... 352
13.3.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs.... 357
13.3.3.1. Les situations d'apprentissage sans opposition..... 357
13.3.3.2. Les attaques/défenses..... 373
13.3.3.3. Les matchs..... 385
13.3.3.4. Synthèse de la fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs..... 395
13.3.3. La fonction relationnelle et de communication..... 396
13.3.3.1. Les rôles sociaux fonctionnels (Dersoir, 1996) : les observateurs..... 397
13.3.3.2. Les rôles sociaux participatifs (Dersoir, 1996) : les arbitres..... 408
13.3.3.3. Le script des séances..... 413
13.3.3.4. Synthèse de la fonction relationnelle et de communication..... 416

13.3.4. La fonction motivationnelle..... 417
13.3.4.1. Les groupes de niveaux..... 417
13.3.4.2. Les observateurs..... 418
13.2.4.3. Synthèse de la fonction motivationnelle..... 419
13.3.5. Synthèse générale de la séquence de 4ème en hand-ball..... 419

13.4. Synthèse générale du jeu et du sport collectifs..... 421

Chapitre 14 Les activités de sauts..... 425
14.1. L'activité de sauts pour la classe de moyenne/grande sections de maternelle..... 425
14.1.1. Description du terrain..... 425
14.1.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs. 427
14.1.2.1. L'atelier 1 : sauter en contrebas..... 428
14.1.2.2. L'atelier 2 : sauter loin en trois bonds..... 437
14.1.2.3. L'atelier 3 : sauter le plus loin possible en un saut..... 446
14.1.2.4. L'atelier 4 : les trois parcours..... 454
14.1.2.5. Synthèse de la fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs..... 460
14.1.3. La fonction relationnelle et de communication..... 462
14.1.3.1. Le script et la file indienne..... 462
14.1.3.2. Le script de l'alternance et le rôle social de marqueur : fonctionnel ou participatif pour les apprentissages..... 468
14.1.3.3. Synthèse de la fonction relationnelle et de communication..... 478
14.1.4. La fonction motivationnelle..... 479
14.1.4.1. Le caractère visible de la production motrice : étonner l'autre..... 479
14.1.4.2. Marquer et gagner..... 480
14.1.4.3. «Il a peur.»..... 483
14.1.4.4. Encourager les autres..... 485
14.1.4.5. Synthèse de la fonction motivationnelle..... 486
14.1.5. Synthèse générale de la séquence de MS/GS des activités de sauts..... 487

14.2. L'activité de saut en longueur pour la classe de CM2..... 489
14.2.1. Description du terrain..... 489
14.2.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs. 492
14.2.2.1. Les situations d'échauffement..... 492
14.2.2.2. Une situation d'apprentissage..... 497
14.2.2.3. Les situations de prise de performance..... 513
14.2.2.4. Que regardent-ils, lorqu'ils sautent?..... 521
14.2.2.5. Synthèse de la fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs..... 525
14.2.3. La fonction relationnelle et de communication..... 526
14.2.3.1. Les rôles sociaux fonctionnels : l'observateur..... 526
14.2.3.2. Les scripts..... 552
14.2.3.3. Synthèse de la fonction relationnelle et de communication..... 556
14.2.4. La fonction motivationnelle..... 557
14.2.4.1. Le caractère public de la performance..... 557
14.2.4.2. Conseiller et sauter..... 557

14.2.4.3. Synthèse de la fonction motivationnelle..... 558
14.2.5. Synthèse générale de la séquence de CM2 en saut en longueur..... 558

14.3. L'activité de multi-bonds pour la classe de 5ème..... 560
14.3.1. Description du terrain..... 560
14.3.2. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs. 562
14.3.2.1. L'organisation en ligne et en colonne..... 562
14.3.2.2. Mémoriser des consignes pour des tâches sans aménagement matériel..... 566
14.3.2.3. Mémoriser le consignes pour des tâches avec aménagement matériel..... 571
14.3.2.4. Que regardent-ils, lorqu'ils sautent?..... 579
14.3.2.5. Synthèse de la fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs..... 581
14.3.3. La fonction relationnelle et de communication..... 583
14.3.3.1. Les scripts..... 583
14.3.3.2. L'observateur : rôle foncionnel ou participatif ?..... 593
14.3.3.3. Synthèse de la fonction relationnelle et de communication..... 602
14.3.4. La fonction motivationnelle..... 603
14.3.4.1. La performance..... 603
14.3.4.2. «Ça sert à quoi de regarder les autres? »..... 605
14.3.4.3. Synthèse de la fonction motivationnelle..... 606
14.3.5 Synthèse générale de la séquence de saut multi-bonds de la classe de 5ème 607
14.4. Synthèse générale des activités de sauts..... 608

Chapitre 15 Analyse comparative des deux activités physiques..... 612
15.1. Le jeu collectif et les activités de sauts à l'école maternelle..... 612
15.1.1. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs. 612
15.1.1.1. Les points communs..... 612
15.1.1.2. Les différences..... 613
15.1.2. La fonction relationnelle et de communication..... 615
15.1.2.1. Les points communs..... 615
15.1.2.2. Les différences..... 615
15.1.3. La fonction motivationnelle..... 616
15.1.3.1. Les points communs..... 616
15.1.3.2. Les différences..... 617
15.1.4. Conclusion..... 618

15.2. Le hand-ball et le saut en longueur en cours élémentaire 2ème année..... 619
15.2.1. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs. 619
15.2.1.1. Les points communs..... 619
15.2.1.2. Les différences..... 620
15.2.2. La fonction relationnelle et de communication..... 621
15.2.2.1. Les points communs..... 621
15.2.2.2. Les différences..... 622
15.2.3. La fonction motivationnelle..... 623
15.2.3.1. Les points communs..... 623
15.2.3.2. Les différences..... 624

15.2.4. Conclusion..... 625

15.3. Le hand-ball et le multi-bonds pour les collégiens..... 625
15.3.1. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs. 625
15.3.1.1. Les points communs..... 625
15.3.1.2. Les différences..... 626
15.3.2. La fonction relationnelle et de communication..... 627
15.3.2.1. Les points communs..... 627
15.3.2.2. Les différences..... 628
15.3.3. La fonction motivationnelle..... 628
15.3.3.1. Les points communs..... 628
15.3.3.2. Les différences..... 629
15.3.4. Conclusion..... 630

15.4. Conclusion de l'analyse comparative..... 631

Chapitre 16 Analyse des résultats et discussion..... 633
16.1. La fonction d'acquisition/instrumentale des apprentissages moteurs..... 633
16.2. La fonction relationnelle et de communication..... 638
16.3. La fonction motivationnelle..... 644
16.4. Le modèle..... 645

Conclusion générale..... 649
1. Méthodologie..... 649
2. Quel référentiel commun (Wenger, 2008), quel savoir partagé (Bruner, 2008) ? 650

Références bibliographiques..... 653
Liste des tableaux..... 674
Liste des schémas...... 675
Table des matières..... 677
Annexes : volume 2 de la thèse
Annexe 1 : exemple de courrier d'information et d'autorisation à l'intention des familles pour conduire la recherche.
Annexe 2 : fiche de jeu de la “balle au fond “
Annexe 3 : fiche d’observation pour la séquence de hand-ball pour la classe de 4ème
Annexe 4 : fiche individuelle des élèves pour la séquence de multi-bonds en classe de 5ème
Annexe 5 : classe de grande section – jeu collectif de « la balle au fond », sept séances, quatorze questionnements
Annexe 6 : classe de CM2– Hand-ball, six séances, douze questionnements
Annexe 7 : classe de 4ème – sept séances de hand-ball, quatorze questionnements
Annexe 8 : classe de moyenne et grande section – ateliers « sauter », six séances, douze questionnements
Annexe 9 : classe de cours moyen 2ème année – saut en longueur, six séances, quinze questionnements
Annexe 10 : classe de 5ème – multi-bonds, sept séances, onze questionnements

université de BORDEAUX

ANNEXES : volume 2

THÈSE PRÉSENTÉE

POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR DE

L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SP2 : SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE

SPÉCIALITÉ : SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Par Serge Le Bihan

« Le rôle de l'observation des pairs au cours de séances d'éducation physique et sportive »

Sous la direction du Professeur Alain Baudrit

Soutenue le 13 octobre 2014

Membres du jury :

M. Alain MARCHIVE, Professeur des Universités, Université de Bordeaux (Président du jury).
Mme. Lucie MOTTIER LOPEZ, Professeur associée, Université de Genève (Rapporteur).
M. Jacques SAURY, Professeur des Universités, Université de Nantes (Rapporteur).
M. Alain BAUDRIT, Professeur des Universités, Université de Bordeaux (Directeur de thèse)

Sommaire des annexes

Annexe 1 : exemple de courrier d'information et d'autorisation à l'intention des familles pour conduire la recherche…….. 5

Annexe 2 : fiche du jeu de « la balle au fond »……. 6

Annexe 3 : fiche d'observation pour la séquence de hand-ball pour la classe de 4ème…….. 7

Annexe 4 : fiche individuelle des élèves pour la séquence de multi-bonds en classe de 5ème... 9

Annexe 5 : classe de grande section – jeu collectif de « la balle au fond »**,** sept séances, quatorze questionnements……. 11

Annexe 6 : classe de CM2– Hand-ball, six séances, douze questionnements……. 57

Annexe 7 : classe de 4ème – sept séances de hand-ball, quatorze questionnements……... 118

Annexe 8 : classe de moyenne et grande section – ateliers « sauter », six séances, douze questionnements…….. 189

Annexe 9 : classe de cours moyen 2ème année – saut en longueur, six séances, quinze questionnements…….. 257

Annexe 10 : classe de 5ème – multi-bonds, sept séances, onze questionnements ……...….. 327

Annexe 1

Exemple de courrier à l'intention des parents pour la recherche

UNIVERSITÉ BORDEAUX SEGALEN

La Rochelle, le 6 avril 2012.

Serge Le Bihan
Doctorant en Sciences de l'Education
Laboratoire Cultures Education Sociétés
EA 4140
Université Bordeaux Segalen

A

Mesdames, messieurs les parents d'élèves de la classe de 5ème A

S/C
M.
Principal
Collège Marcel Pagnol

Je prépare une thèse sur « L'observation des élèves pendant les séances d'éducation physique et sportive ». Mes recherches passées se sont faites dans le premier degré, écoles maternelle et élémentaire.

J'ai sollicité monsieur enseignant d'EPS de votre enfant qui a répondu favorablement à ma requête.

Je vais effectuer mes observations au cours d'un cycle de multi-bonds qui se déroulera du 11 mai au 8 juin 2012.

Mon travail est de nature ethnographique, il implique à la fois des prises de notes des observations réalisées au fil des séances et des recueils de données sous la forme de films vidéo. A l'issue des séances, je présente à deux élèves de courts extraits (au total entre 5 à 10 minutes) et leur pose des questions sur ce qu'ils font et sur ce qu'ils regardent au moment où ils sont filmés. Les entretiens sont enregistrés.

J'ai déjà utilisé ce dispositif avec des élèves de moyenne et grande section de maternelle, avec des élèves de cours moyen 2ème année et des élèves de classe de 4ème. Je tiens à votre disposition les écrits de mes travaux antérieurs.

Je vous prie d'agreer, madame, monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Serge Le Bihan

Annexe 2

Cycle 1 La balle au fond

Objectif :

Lanceur, ramasseur/attrapeur

- Individuellement : lancer loin et précis, identifier les espaces libres.
- Collectivement : coopérer par des passes entre les passeurs et les ramasseurs.

En défense

- Individuellement : suivre un lanceur pour le contrer.
- Collectivement : coopérer pour les tâches défensives.

But : Envoyer les balles derrière la ligne de fond et empêcher les adversaires de les envoyer.
Critères de réussite : nombre de balles ayant franchi la ligne par équipe.
Consigne:

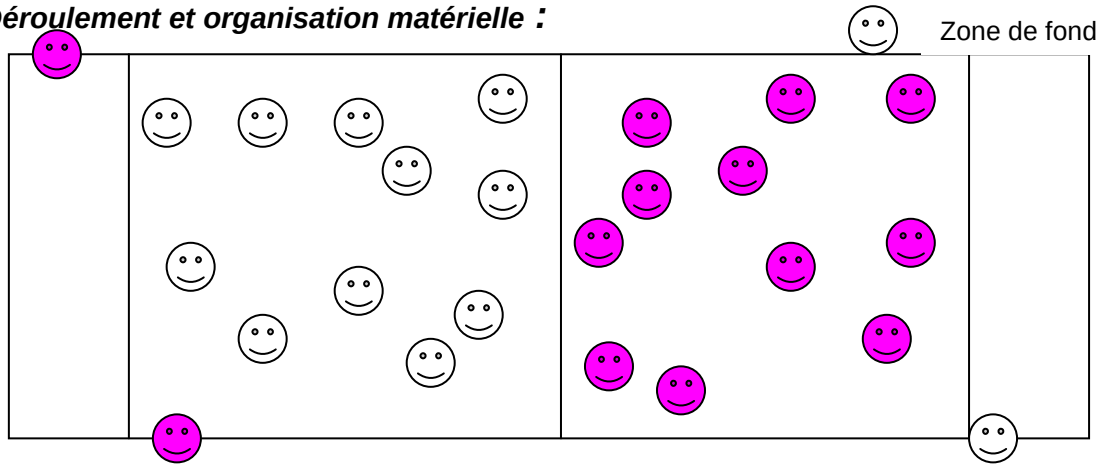
Les balles doivent être dans le camp pour avoir le droit de les prendre pour les lancer.

Chaque lanceur a le droit d'avoir une seule balle en main. Il a le droit de se déplacer dans son camp avec ou sans balle.

Une balle qui reste dans la zone de fond est un point marqué.

Les arbitres vérifient que les joueurs ne prennent pas les balles qui sont dans la zone de fond.

Déroulement et organisation matérielle :



Au signal, les élèves peuvent lancer les balles vers la zone de fond. Le jeu s'arrête lorsque toutes les balles sont dans les zones de fond.
Variante : les ramasseurs/attrapeurs sont des partenaires qui récupèrent les balles pour les placer dans un cerceau ou une boîte.

Comportements attendus :

- Lanceur, ramasseur/attrapeur :

Lancer à bras cassé par-dessus les adversaires, identifier et lancer dans un espace libre, passer la balle aux attrapeurs.

- Défenseur :

Lever les bras pour empêcher ou contrer le lancer, suivre à plusieurs un adversaire, se répartir sur l'espace du terrain.

Annexe 3

Handball 4e5

Observateur : [illegible] élève observé : [illegible]

match	Temps de jeu	Possessions	Progressions (2/3 pas et/ou dribble)	Pertes de balle	% perte de balle (PDB x 100) ÷ Poss
1	10	[illegible]	[illegible]	[illegible]	
2	10	[illegible]	[illegible]	[illegible]	

Handball 4e5

Observateur : Florian élève observé : Clémence

match	Temps de jeu	Possessions	Progressions (2/3 pas et/ou dribble)	Pertes de balle	% perte de balle (PDB x 100) ÷ Poss
1	10	[illegible]	[illegible]	[illegible]	
2	10	[illegible]	[illegible]	[illegible]	

Handball 4e5

Observateur : élève observé : Lydia

match	Temps de jeu	Possessions	Progressions (2/3 pas et/ou dribble)	Pertes de balle	% perte de balle (P2B x 100) ÷ Poss
2		⌐¬	1	1	

Handball 4e5

Observateur : élève observé :

match	Temps de jeu	Possessions	Progressions (2/3 pas et/ou dribble)	Pertes de balle	% perte de balle (P2B x 100) ÷ Poss
1		☒ ☒ ⌐	☒ 1 but ☒ 1 but 1	⌐	
2		(pendant 5 min) ☒ 1 but 1 but contre	☒	1	

Annexe 4

MUTIBOND Niveau 1

Je suis capable de réaliser une foulée bondissante.

Ce qu'il faut faire pour réussir :
1-
2-
3-
4-

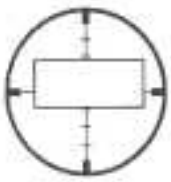
CO1 : Je connais les règles de sécurité.

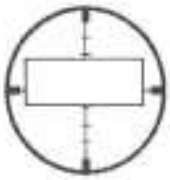
CO2- Je connais les règles liées à la mesure des sauts.

CO6- Je connais les principes pour conserver ma vitesse.

Mon pied de départ:
Mon pied d'appel :
Nombre d'appuis lors de l'élan:
Marque (nombre de pieds) :

Performance cible





Performance cible

	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9
Perf. Sans élan									
Perf. Avec élan									

Annexe 4

Nom Prénom :

Classe :

Multibond

MES ACTIONS POSITIVES

		Leçon	Leçon	Leçon	Évaluation Finale
Sauteur	Je suis capable de prendre une impulsion **proche de la zone d'appel (Z1)**	n°	n°	n°	
Sauteur	Je suis capable d'effectuer 3 bonds de **distances relativement équivalentes.**	n°	n°	n°	
Observateur	Je suis capable de **mesurer un saut et renseigner** un camarade.	n°	n°	n°	
Contribution à l'acquisition du socle commun	Pilier 7 : L'autonomie et esprit d'initiative : Mobiliser à bon escient ses capacités motrices dans le cadre d'une pratique sportive adaptée à son potentiel.				

: Acquis

: Non acquis

ANNEXE 5

Classe de grande section – jeu collectif de la balle au fond

Sept séances, quatorze questionnements

Déroulement des questionnements :

Question : as-tu aimé cette séance d'EPS aujourd'hui ?

L'échelle est présentée de énormément à pas du tout.

Enormément	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout

- Je montre différentes séquences filmées où l'élève est joueur donc engagé dans l'activité et où l'élève peut se retrouver dans la situation d'observer l'activité des autres.

Séance n°1 : 3/10/2011
1er questionnement : Fabien 5.6 ans
Durée : 7mn08
SLB : alors Fabien je vais te montrer des images lorsque tu étais en train de jouer au jeu. D'accord.
Fabien acquiesce de la tête.
SLB : hein et puis je vais te poser quelques questions.
SLB : mais avant de commencer je voulais te demander. La séance aujourd'hui, la séance de jeu, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Fabien : beaucoup, très beaucoup.
SLB : très beaucoup. D'accord, très bien.
Je cherche la séquence.
SLB : c'est pas celle-ci, c'est celle-ci

1ère séquence : 3mn25''
La séquence filmée est la première partie jouée.
Fabien est dans l'équipe des verts. On le voit avec ses camarades attendre le début du jeu. Ils sont groupés près de la ligne de séparation des deux camps regardant vers les arbitres qui doivent donner le signal de départ. Ce sera finalement l'enseignant qui dit « jouez ».
Fabien lance sa balle et se déplace vers la ligne de fond en regardant le sol. Il retrouve une balle, s'avance vers la ligne du milieu et lance la balle à la cuillère.
SLB : là, tu sais, c'était à la première partie. Je te montre, c'est toi, tu te reconnais là. T'es avec les copains et les copines, t'es en vert.
Silence. Fabien regarde l'écran.
SLB : à quoi tu penses, là, quand le maître… ?
Fabien : j'suis là.
Fabien se pointe avec son doigt sur l'écran.
SLB : à quoi tu penses quand le maître il vous rappelle un peu les règles ?hein ?
Silence.

Fabien lance sa balle et se déplace vers la ligne de fond en regardant le sol. Il retrouve une balle, s'avance vers la ligne du milieu et lance la balle à la cuillère.
SLB : qu'est-ce que tu as fait, là ?
Silence. Fabien regarde l'écran. 10 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu as fait, là ?
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu es en train de faire ?
Le jeu est arrêté par l'arbitre Leïla. L'enseignant reprécise les règles de la ligne de fond.
Le jeu reprend. Fabien va vers une camarade qui fait partie d'une chaîne juste devant la zone interdite pour les verts. Il se place dans la chaîne un instant et repart vers le milieu du terrain.
Il se déplace avec Alexandre en suivant le lanceur adverse rouge. L'enseignant annonce qu'Anatole (joueur rouge) possède la dernière balle. Fabien suit la trajectoire, la balle revient dans le camp des verts et devient jouable. Il se précipite sur celle-ci mais Noé est plus rapide.
SLB : qu'est-ce que tu es en train de faire, là, Fabien ?
Fabien : en train de lancer des balles.
SLB : tu es en train de lancer des balles, d'accord. Et là, qu'est-ce que tu regardes ?
Silence.
SLB : tu vas au milieu du terrain.
Fabien : oui.
SLB : pourquoi tu vas au milieu du terrain, tu te rappelles ?
Fabien : pour lancer une balle.
SLB : pour lancer une balle, d'accord. Tu n'en avais plus de balle ?
Silence.
SLB : ah ! Qui est-ce qui l'a prise à ta place la balle ?
Silence.
SLB : qui est-ce qui l'a ramassée à ta place ?
Fabien : la balle ?
SLB : oui, qui est-ce qui l'a ramassée ?
Fabien : quelqu'un d'autre.
SLB : oui, quelqu'un d'autre. Comment il s'appelle ?
Fabien : j'sais pas.
SLB : tu te rappelles plus ?
Fabien fait « NON » de la tête.
SLB : et là, qu'est-ce que tu regardes dans le jeu ?hein ?tu regardes qui ?
Silence.
Fabien : euh (silence) *euh…je sais plus du tout du jeu.*
SLB : tu sais plus du tout, d'accord.
Silence.
Fabien : moi, pendant les vacances, j'ai été en Alsace.
SLB : ah ! T'as été en Alsace.
Fabien : dans les Vosges.
SLB : dans les Vosges.
Fabien : et pis j'ai fait du camping, j'étais dans les Vosges et j'ai mangé une tarte aux myrtilles.
SLB : ah ! Super, c'était bon ?
Fabien : hum (Fabien acquiesce de la tête.) *et après on est rentré au camping.*
Fabien se déplace au milieu du terrain latéralement avec d'autres camarades. Puis il va se placer dans la chaîne, y reste un temps de quelques secondes et repart au milieu du terrain.
SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu fais dans le jeu, là ?
Silence.

2ème séquence : 2mn36’’
La séquence filmée est la troisième partie jouée. Fabien s’est placé près de la ligne du milieu à côté de Leïla. Au signal, il réalise un lancer à la cuillère. Puis il se déplace vers la ligne de fond. Il regarde les balles rouler et s’arrêter juste sur la corde posée sur le sol. Les élèves sont d’ailleurs plusieurs, attroupés près de la ligne.
SLB : alors, on va en voir une autre. Alors là, c’est la troisième partie.
Qu’est-ce que tu vas essayer de faire avec la balle ?
Fabien : la lancer.
SLB : la lancer, où ?
Fabien : dans l’autre camp.
SLB : d’accord. Et pourquoi tu te mets là, très proche de la ligne du milieu ?
Fabien : pour…pour essayer de…de faire rester la balle dans…dans la zone.
SLB : ah ! Oui, t’as raison. Est-ce que tout le monde dans ton équipe ils font comme toi de se mettre près de la ligne du milieu.
Fabien : non.
SLB : ah ! Bon, ils font pas tous comme cela. Et, là, qu’est-ce que tu vas essayer de faire ?
Silence.
SLB : tu te rappelles si on a le droit de prendre les balles qui sont derrière la ligne ?
Silence.
SLB : hein ?
Fabien : je m’en rappelle.
SLB : tu t’en rappelles ?tu t’en rappelles plus ?
Fabien : si.
SLB : alors, est-ce qu’on a le droit de prendre les balles derrière la ligne ?
Fabien : non.
SLB : non, on n’a pas le droit. Tu as raison.
Silence. Fabien marche dans son camp en regardant un peu partout. Puis Fabien se met à compter les balles qui ont été envoyées par les rouges.
SLB : qu’est-ce que tu fais là ?
Fabien : là, je les compte.
SLB : ah ! Tu les comptes.
Fabien : après, j’étais un arbitre et puis après Victor a…a…il a lancé une balle et j’ai levé les bras.
SLB : ah ! Et pourquoi il fallait lever les bras, tu te rappelles ?
Fabien : pour attraper la balle.
SLB : ah ! Oui c’est vrai. Mais attraper la balle des autres, c’est ça ?
Fabien : ouais.
SLB : qu’est-ce que tu regardes pendant le jeu ?
Fabien : là, je les compte.
SLB : là, tu les comptes, c’est vrai.
Silence.
Fabien : je les ai comptées deux fois.
SLB : tu les as comptées deux fois, c’était pour être sûr de ne pas te tromper ?
Fabien : non…mais…pour …euh…pour la quatrième partie.
SLB : bon, eh bien Fabien je vais te remercier, tu vois c’était deux petites séquences et tu vas pouvoir retrouver le maître dans la classe.

Séance n°1 : 3/10/2011

2ème questionnement : Xavier 5.6 ans
Durée : 5mn44
Cet entretien se déroule une semaine après la séance. Faute de temps, l'entretien n'a pu être réalisé qu'avec Fabien.
SLB : alors, Xavier je vais te montrer donc la séance dernière où vous avez commencé avec M…(prénom de l'enseignant) *à jouer à la balle au fond, tu te rappelles.*
Xavier : oui.
SLB : avant de commencer à te montrer les images, as-tu aimé la séance dernière de la balle au fond…
Xavier : oui.
SLB : alors si je te dis énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout, qu'est-ce que tu choisis ?
Xavier : bien.
SLB : bien, d'accord, bon. Alors.

1ère séquence : 1mn59''
La séquence filmée est la deuxième partie jouée. Xavier fait partie de l'équipe des rouges.
Xavier lance une première balle et le visage orienté vers le sol, il en cherche d'autres. Il lève les bras, en bloque une qu'il ramasse et lance vers le camp adverse. Immédiatement, après avoir terminé son geste, il se penche et attrape une nouvelle balle qu'il lance.
Il trouve une troisième balle proche d'un mur. Il se déplace le long de la ligne de fond avec la balle en main. Il regarde le long de la ligne visiblement attentif à en trouver d'autres. Pendant son déplacement, il lance la balle. Comme pour la précédente, il ne suit pas la trajectoire de celle-ci mais se préoccupe d'une autre balle qu'il a vue.
SLB : alors qu'est-ce que tu es en train de faire quand tu es en train de jouer à la balle au fond, là ?
Xavier : je lance les balles.
SLB : tu lances des balles et puis là ?
Silence.
Xavier : j'essaie de les lancer dans les coins.
SLB : ouais.
Silence.
SLB : qu'est-ce tu regardes quand tu es en train de jouer ?
Xavier : je regarde les grands.
SLB : tu regardes les… ?
Xavier : je regarde les adversaires.
SLB : tu regardes les adversaires, ouais.
Silence. 10 secondes. Xavier a mis un pied derrière la ligne de fond. On le voit s'apercevoir de son erreur et retirer rapidement son pied de la zone. Ensuite, il se déplace et touche une balle envoyée par les verts. Le jeu est arrêté. Lou, un des arbitres rouges, a levé le panneau pour signaler à l'enseignant une faute. (Lou « Xavier a mis le pied dans la zone. L'enseignant « faut pas mettre le pied dans la zone, continuez. »).
SLB : qu'est-ce qu'il y avait, qu'est-ce qu'il a demandé M…(enseignant) *à Lou ? Qu'est-ce qu'elle a dit Lou, tu te rappelles ?*
Xavier : y avait un pied.
SLB : y avait un pied, c'était qui ?
Xavier : moi.
SLB : c'était toi. Tu avais mis un pied où ?
Xavier : j'sais plus.
SLB : un endroit où il fallait pas ?

Xavier : oui.
SLB : ça arrive des fois…tu l'avais fait exprès ?
Xavier : non.
SLB : alors, là, qu'est-ce qui se passe ?

Silence. 10 secondes. Il y a de moins en moins de balle dans le jeu. On voit Xavier alternant des regards vers le camp des verts et la ligne de fond. Il repère une balle près d'un mur mais Yanis a été plus rapide et l'a ramassée avant lui. Une chaîne de quatre filles de l'équipe rouge s'est constituée juste devant la ligne de fond.
Xavier : je défends.
SLB : ça veut dire quoi défendre Xavier, tu te rappelles ?
Silence.
Xavier : on lève les mains.
SLB : on lève les mains.
Xavier : oui.
SLB : ça sert à quoi de lever les mains ?
Xavier : à faire que la balle, elle vient dans notre camp.
Bonnie, joueuse rouge, a une balle et se déplace le long de la ligne médiane suivi en miroir dans son déplacement par trois verts. Elle décide de lancer. Son lancer est un lancer à la cuillère. Il touche le plafond et rebondit sur le sol. Cela entraine l'hilarité de toute la classe. Xavier, juste derrière Bonnie, rit de bon cœur.
Simultanément au lancer de Bonnie, Xavier esquisse un lancer à bras cassé.
SLB : ah ! D'accord, ça fait que la balle, elle va pas dans l'autre camp. Et qu'est-ce qu'elle fait là ? T'as vu ?
Xavier : ouais. Si.
SLB : pourquoi tu ris, tout le monde rit? Elle l'a envoyée trop haut ?
Xavier : oui.

2ème séquence : 1mn46''
La séquence filmée est la quatrième partie jouée. Xavier lance une première balle et se déplace sur le terrain en regardant le sol. Il passe d'un côté du terrain à l'autre. Des balles lui passent entre les jambes. Il en ramasse une et va au niveau de la ligne médiane pour lancer. Il reste un instant immobile et reprend ses déplacements retournant dans l'autre partie du terrain. Immédiatement après le lancer de l'adversaire, Xavier recule près de la ligne de fond. Il tourne la tête dans tous les sens. Il repère une balle qu'il ramasse avant Angèle qui veut la prendre aussi.
SLB : maintenant, on va regarder la deuxième. Tu sais, c'est pareil, tu es en train de jouer de la même manière. Je vais te poser des questions sur ce tu es en train de faire.
Alors, qu'est-ce que tu es en train de faire ? C'est le début du jeu, t'as la balle.
Xavier : je lance.
SLB : tu l'as lancée.
Silence.
SLB : là, tu essaies de faire quoi ? Qu'est-ce que tu regardes quand tu joues?
Xavier : prendre les balles et essayer de les lancer.
SLB : de prendre les balles et d'essayer de les lancer.
Xavier : ouais.
Silence. 10 secondes. Xavier se place au niveau de la corde du milieu du terrain et lève les bras face à Noa un adversaire vert qui lance malgré sa défense.
SLB : ah ! Qu'est-ce qui s'est passé, t'as essayé de faire quoi en levant les bras ?
Xavier : de contrer.

SLB : t'as essayé de contrer, d'accord. T'as réussi à récupérer une balle là. Hop ! (Xavier lance à l'image.)
Et quand tu lances, qu'est-ce que tu essayes de regarder ?
Silence.
SLB : quand tu lances chez l'adversaire ?
Xavier : je regarde l'adversaire.
SLB : tu regardes l'adversaire. Pourquoi tu regardes l'adversaire ?
Xavier : parce que …
SLB : parce que …
Xavier : parce que j'veux jouer pour voir…voir si c'était plus haut que la taille.
SLB : ah ! Je comprends tu voulais lancer, tu regardais l'adversaire plus haut. Ça veut dire quoi plus haut ?
Xavier : lancer plus haut, c'est regarder si on est contré.
SLB : ah ! Je comprends. Je comprends, d'accord.
Silence. Xavier est face à Cerise une joueuse rouge qui veut visiblement lancer sa balle. Elle se déplace latéralement Xavier, Angèle et Mahé tentent de rester dans l'alignement de leur adversaire.
SLB : qu'est-ce que tu es en train de faire, là, encore ?
Silence.
SLB : donc, voilà. Est-ce que tu…Dernière question, est-ce que tu as bien compris les règles du jeu ?
Xavier : oui.
SLB : tu peux me les expliquer ?
Xavier : en fait, faut pas rattraper dans la zone, en fait, nous, on essaye de lancer…
SLB : oui.
Xavier : où y a pas…pas derrière y a le camp rouge et eux, ils essaient de lancer… derrière y a le camp rouge.
SLB : d'accord.
Xavier : et quand on n'a plus de balle, nous, on essaie de contrer.
SLB : d'accord. Donc faut essayer de lancer les balles derrière les zones. C'est ça ? Les verts, derrière la zone et les rouges derrière la zone et on a le droit de contrer c'est-à-dire empêcher les balles d'aller dans la zone.
Xavier : oui. (Il acquiesce de la tête.)
SLB : c'est ça ?
Xavier : oui.
SLB : bon, ben, écoute, merci beaucoup.

Séance n°2 : 7/10/2011
3ème questionnement : Damien 5.7 ans
Durée : 8mn50

SLB : alors, Damien, avant de te montrer, tu sais, les films, j'ai pris des films quand tu étais en train de jouer, je voulais te demander. La séance d'aujourd'hui avec le jeu de la balle au fond.
Damien : oui.
SLB : est-ce que c'est une séance que tu as aimée énormément, beaucoup, moyennement…
Damien : (il m'interrompe) *j'ai beaucoup aimé…*
SLB : …un peu ou pas du tout ? Beaucoup aimé ?
Damien : oui, parce qu'avant, quand on était dans l'autre classe, ben, je faisais aussi ce jeu.

SLB : ah ! Tu connaissais déjà ce jeu-là.
Damien : oui. D'accord, d'accord.
Damien : et pis, je connaissais deux jeux qu'on a faits. L'épervier, l'épervier double et la balle au fond.
SLB : et la balle au fond, d'accord. Alors je vais te montrer un premier petit film, euh…où tu…voilà !

1ère séquence : 3mn04''
La séquence filmée est la deuxième partie jouée. Damien fait partie de l'équipe des verts.
Damien se penche.
SLB : est-ce que tu vois bien, là ?
Je rapproche la chaise de Damien de la table et je modifie l'orientation de l'écran.
SLB : tu vois mieux, là ?
Damien : oui.
SLB : qu'est-ce que tu fais, là ?
Silence.10 secondes. Damien a une balle en main au niveau de la ligne de fond et regarde autour de lui ses camarades. Il fait un tour sur lui-même. Ensuite il court sur la longueur de son camp et simule un lancer à bras cassé en arrêtant sa course à la ligne du milieu.
SLB : pendant le jeu, qu'est-ce que tu es en train de faire, là ? Il est commencé le jeu ?
Damien : non, mais j'ai commencé par m'entraîner.
SLB : ah ! Tu voulais t'entraîner, d'accord.
Damien : j'ai commencé un peu.
SLB : c'est pour ça que tu étais en train de courir pour voir.
Damien : oui.
SLB : tu t'entraînais pourquoi ?
Damien : pour mieux viser et plus attraper de balles.
SLB : c'est pour ça que tu étais en train de courir et puis, comme si t'allais…
Damien : oui, j'avais une balle et puis j'ai tourné.
SLB : d'accord. Tu as regardé si les autres, s'ils s'étaient entraînés.
Damien : non, ils se sont pas entraînés.
SLB : ah ! Bon.
Silence. Damien se regarde lancer une balle. Ensuite, il en repère une mais elle est prise par un autre joueur rouge. Il en ramasse une et se déplace vers la ligne du milieu pour la lancer.
SLB : et, là, quand tu lances, tu…
Damien : je lance plus haut et après…
SLB : d'accord.
Damien : …pour qu'ils l'attrapent pas.
SLB : quand tu lances, tu sais où tu lances ?
Damien : oui, je lance en haut et puis je vois si elle arrive dans le camp.
SLB : d'accord.
Damien : et puis après je vais très vite avec les autres, après.
Silence. Damien regarde partout dans son camp si des balles roulent. Il se déplace le long de la ligne de fond en tournant la tête.
SLB : et, là, qu'est-ce que tu regardes quand tu joues ?
Damien : je regarde les balles et celui qui lance les balles.
SLB : d'accord.
Damien : pour que j'attrape les balles.
SLB : tu veux dire celui qui lance les balles, l'adversaire ?
Damien : oui.
SLB : d'accord.

Damien ramasse encore une balle et lance à bras cassé. Après il regarde et en repère une , Noé et Sacha l'ont vue aussi mais il est le plus rapide. Les trois élèves sont à genoux autour de la balle. Damien va la lancer à bras cassé. Dans la suite du jeu, Damien est avec Noé et Alexandre les bras levés au milieu du terrain pour empêcher d'éventuels lanceurs rouges.
Damien : et puis il a un jeu mon papa, un jeu de guerre, il me le prête pas parce que ça fait plus peur, (passage non compréhensible), *et puis des fois je le fais.*
SLB : oui.
Damien : il a pas de « sein ». (Entendu)
SLB : il a pas de sein ?
Damien : de sang.
SLB : ah ! Il a pas de sang, pardon.
Damien : et puis aussi, comme je m'entraîne au foot, ben je m'entraîne à lancer. Parce que je lance comme ça (geste du bras cassé) *avec le bras tendu comme ça* (monstration sur la chaise) *et moi je lance comme ça* (monstration du lancer à bras cassé), *c'est un peu plus mieux que comme ça* (main au niveau de l'épaule et Damien fait un lancer sans amplitude).
SLB : quand tu dis comme ça, c'est lancer à bras cassé, comme dit le maître.
Damien : oui.
SLB : c'est ça, hein ?
Damien : oui.
SLB : c'est lancer à bras cassé, d'accord.

2ème séquence : 2mn
La séquence filmée est la situation d'attaque-défense. Damien fait partie de l'équipe des verts.
SLB : on va regarder une autre où tu es en train de jouer. Alors là, c'est le…la fois où vous avez…qu'est-ce que vous avez fait, là ? Qu'est-ce que vous aviez juste à faire ?
Damien : ben, là, c'était quand on s'entraînait, les rouges y étaient en ligne et puis y lançaient les balles et nous (les verts), on devait essayer de les rattraper ou se mettre en ligne comme ça. (Damien pointe le doigt vers l'écran.) *Et on pouvait bouger après.*
La séquence montre Damien et tous les autres rouges sur une ligne au niveau de la ligne médiane sauf Sacha sur la ligne de fond face à la colonne rouge. Dans la succession des autres lancers des joueurs rouges, les verts restent fidèles à la tactique de la ligne. Au deuxième lancer, Damien suit la trajectoire de la balle et court vers la ligne de fond, puis il revient se placer dans la ligne. Peu à peu, deux lignes se forment au fil des lancers, Damien appartient à celle qui reste collée à la ligne médiane.
SLB : qu'est-ce que regardes quand tu défends, toi ?
Damien : je regardais les balles.
SLB : tu regardais les balles.
Damien : hum.
SLB : d'accord. C'est quoi le…, tu regardais les balles…(Damien m'interrompt.)
Damien : avant je croyais qu'il fallait rester.
SLB : d'accord.
Damien : et puis après j'ai su qu'il fallait bouger pour les balles.
SLB : tu croyais qu'on n'avait pas le droit de bouger, c'est ça ?
Damien : hum, je croyais qu'il fallait pas bouger.
SLB : quand tu dis comment il faut faire, comment est-ce qu'on doit faire pour empêcher les balles de passer alors ?
Damien : eh ! Bien, quand une balle passe, on saute pour la rattraper.
SLB : d'accord.
Damien : on a sauté, on a rattrapé une, on a sauté, on a rattrapé une.

SLB : c'est bien que tout le monde se mette sur la même ligne ou pas ? Toi, tu en penses quoi ?
Damien : moi, je pense que c'est bien parce qu'après, s'il y en avait plus, ça pouvait faire toute la ligne après on pouvait rattraper plus de balles.
SLB : toi, tu penses qu'il faudrait se mettre devant tous en ligne.
Damien : hum.
SLB : avec les bras levés, c'est ça ?
Damien : ouais.
SLB : c'est pas tout à fait ce que vous faites finalement.
Silence.
SLB : vous avez discuté de comment il fallait faire entre vous ?
Damien : oui.
SLB : ah ! Bon, discuter avec qui ?
Damien : en fait, c'était avec le maître.
SLB : avec le maître ?
Damien : avec le maître et un peu avec tout le monde.
SLB : t'as discuté avec un peu tout le monde ?
Damien : oui.
SLB : d'accord.
Damien : j'ai expliqué (mots incompréhensibles)*, on avait dit qu'on courrait et puis après qu'elle était lancée, la balle.*
SLB : d'accord.
Damien : on la lançait plus loin la balle et on faisait qu'on la lançait un peu plus haut.
SLB : ah ! D'accord.
Damien : pour pas qu'on l'attrape.
SLB : ça, tu en as discuté avec certains, pas tout le monde, mais certains de ton équipe.
Damien : oui.
SLB d'accord.

3ème séquence : 2mn16''
La séquence filmée est la troisième partie jouée. Damien fait partie de l'équipe des verts.
SLB : ça, c'est la dernière partie.
Damien : ouais.
Silence. 10 secondes. Damien regarde la vidéo. Il attend le début de la partie. Il se déplace et a déjà armé son bras pour réaliser un lancer à bras cassé. Damien court et lance dans la suite de sa course d'élan. Il revient vers la ligne de fond, trouve et ramasse une balle et la lance. Après son lancer, il bloque une balle qui roule avec les pieds. Il va la lancer mais a déjà vu une autre balle. Il se presse et lance rapidement la balle pour reprendre celle qui l'attend. Damien va se retrouver avec des balles proches de lui, il effectue 8 lancers consécutifs. Il a à peine fini son geste que son regard se porte sur les balles qu'il a entrevues.
SLB : hop ! Là, tu lances.
Silence.
SLB : là, finalement, t'as réussi à en rattraper une, est-ce que t'avais les bras levés, là ?
Damien : non, mais j'ai refait un rattraper … à la dernière partie.
SLB : ouais.
Damien : je m'étais bien mis.
Silence.
SLB : et, là, t'as le temps de voir où tu les lances ?
Damien : oui, oui, oui.
SLB : d'accord.

Damien regarde la séquence en silence. Damien se déplace et cherche des balles. Il lève les bras mais la balle passe au-dessus de lui. Une balle roule et sort de la zone interdite. Il la ramasse et court pour finir par un lancer à bras cassé. Il se déplace le long de la ligne médiane pour gêner des lanceurs rouges. Noa et Noé se déplacent latéralement avec lui. Damien les laisse et marche rapidement vers Camille, un lanceur rouge. Elle arrive à lancer par-dessus ses bras levés.
SLB : c'était fait exprès que tu restes dans le même coin ?
Damien : oui, parce qu'on n'avait pas le droit d'aller dans l'autre équipe.
SLB : oui, d'accord. Qu'est-ce que tu regardes quand tu es en train de te déplacer ?
Damien : je regarde souvent les balles et puis ceux qui attaquent avec les balles.
SLB : oui, c'est ça, tu essaies de suivre les adversaires qu'ont des balles, les rouges.
Damien : oui.
Silence.
SLB : comment tu vas faire, tu les suis et tu te mets devant eux.
Damien : un peu des deux.
SLB : quand tu dis un peu des deux, ça veut dire quoi, se mettre devant eux et puis après ?
Damien : devant eux pour les rattraper et puis après les rattraper. De temps en temps, je regardais, je regardais la balle pour l'attraper.
SLB : d'accord, très bien. Bon ben, écoute, je te remercie d'avoir répondu à mes questions et je vais te laisser aller à la cantine.

Séance n°2 : 7/10/2011
4ème questionnement : Victor 5.4 ans
Durée : 9mn12

SLB : alors, Victor, je vais te montrer, tu sais, des petits films que j'ai pris quand tu étais en train de jouer tout à l'heure à la balle au fond. Mais avant, je voulais te demander, te poser juste une question. As-tu aimé la séance du jeu de la balle au fond ?
Enormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout.
Victor : un peu.
SLB : un peu, d'accord. Alors on va regarder la première séquence. Là, c'est la première situation, la première fois où vous allez jouer.

1ère séquence : 2mn33''
La séquence filmée est la première partie jouée. Victor fait partie de l'équipe des rouges.
Victor attend avec les rouges le début de la partie. Les rouges forment une ligne proche de la ligne médiane. Angèle, un des arbitres, donne le signal de départ « 1-2-3, éperviers, sortez », mais se trompe. Les élèves rient. L'enseignant lui rappelle que ce n'est pas le jeu de l'épervier.
SLB : qu'est-ce que tu fais, là ?
Silence.
SLB : Hein ?
Victor : (mots incompréhensibles).
SLB : pardon, oui ?
Victor : là, on est en train de se préparer.
SLB : oui.
Victor : et c'est parti !
Victor est sur une ligne avec ses partenaires. Les élèves lancent quasi simultanément. Juste après son lancer, Victor regarde autour de lui. Il voit une balle et la ramasse mais au moment

de la lancer, il repère une autre balle. Il se dirige vers celle-ci et lorsqu'il est proche de cette deuxième balle il lance celle qu'il tient. (Respect de la règle de ne pas tenir deux balles à la fois.)
SLB : et, là, qu'est-ce que tu fais ?
Victor : je cours pour rattraper une balle.
Silence. 10 secondes. Ensuite, Victor récupère une balle et la lance à bras cassé. Il lève les bras face à Jessy, un adversaire qui a une balle en main et s'apprête à lancer sa balle.
SLB : et quand, tu lances, qu'est-ce que tu regardes quand tu lances ?
Victor : euh…je regarde tout au fond.
SLB : tu regardes tout au fond. C'est-à-dire, c'est quoi « tout au fond » ?
Victor : euh... (Silence) *euh…la…*
SLB : la quoi ?
Victor : la corde.
SLB : la corde, d'accord.
Silence. Victor va vers la ligne de fond en regardant les balles dans la zone interdite pour les rouges. Il tourne la tête. Une balle rebondit, il la suit mais au moment où il veut la saisir, Xavier, partenaire rouge, est le plus rapide et prend la balle avant lui.
Victor se déplace dans son camp en regardant les adversaires. Il passe près de Lou qui exhorte ses camarades « Levez les bras ! Levez les bras ! », Sarah s'exécute mais ce n'est pas le cas de Victor et de la majorité des joueurs rouges.
SLB : et, là, qu'est-ce que tu regardes ? Tu es en train de tourner, tu regardes quoi ?
Victor : là…, là, je regarde si y a une balle sortie de la …, de la limite.
SLB : j'ai pas bien, compris. S'il reste encore des balles, c'est ça ?
Victor : hum.
SLB : là, visiblement, il ne doit plus y en avoir beaucoup.
Victor : là, c'est la fin.
Silence. La séquence se termine par des images des joueurs de l'équipe rouge qui saute sur place pour manifester leur joie d'avoir gagneés13 à 7.
Victor : on avait gagné.
SLB : oui, vous aviez gagné.
Victor : on a gagné toutes les parties.
SLB : vous avez gagné toutes les parties, c'est vrai.
Victor : après, je crois qu'on va s'asseoir.
Silence.
Victor : après on fait « pim, pim, pim ».
Victor mime des sauts avec la main pour simuler les sauts sur place des joueurs rouges.
SLB : t'étais content d'avoir gagné ?
Victor : ouais.

2ème séquence : 2mn50''
SLB : hop, on va passer à un autre film. Alors, deuxième séquence, pareil, tu es en train de jouer. On va te regarder jouer et je vais te poser des questions de la même manière.
La séquence filmée est la troisième partie jouée. Damien fait partie de l'équipe des verts.
Valentine, l'arbitre qui doit donner le signal de départ, se trompe comme Angèle précédemment « 1-2-3, éperviers, sortez. ».
L'équipe rouge n'est plus sur une ligne mais est davantage dispersée dans son camp. Juste après le signal, Victor lance à bras cassé.
SLB : alors, pourquoi tu te déplaces, là ?

Silence. Victor tient une balle dans la main et se déplace le long de la ligne médiane. Il semble vouloir se cacher et cacher la balle. Il attend et lance à bras cassé. Ensuite il reste quasi immobile et regarde vers le camp des verts.
SLB : tu te déplaces et tu gardes la balle ?
Victor : pour retrouver un espace libre ?
SLB : ah ! Pour retrouver un espace libre. Et tu prends ton temps pour le chercher, c'est ça ?
Victor : hum.
SLB : et tu l'as trouvé finalement quand tu lances ?
Victor : j'en avais pas trouvé donc, tout le monde était un peu…un peu… comme une ligne.
SLB : les verts, tu veux dire, ils étaient un peu comme une ligne et c'était pas facile, d'accord.
Victor : ils bougeaient un peu comme ça « Vong ! Vong ! ».
(Victor fait des gestes de déplacements avec ses mains pour simuler les déplacements des joueurs verts.)
SLB : ils bougeaient alors c'était pas facile de trouver un endroit pour euh…, d'accord je comprends.
Victor lève les bras et se déplace latéralement. Ensuite, il se déplace dans son camp et longe la ligne de fond. Puis il suit des lanceurs verts le long de la ligne médiane avec les bras levés. Les rouges forment trois lignes successives, une devant la ligne médiane, une dans la zone centrale du camp et la dernière le long de la ligne de fond. Victor passe de l'une à l'autre mais jamais dans la zone centrale.
SLB : qu'est-ce que tu fais avec les bras en l'air ?
Victor : euh…pour avoir une balle.
SLB : pour avoir une balle ?
Victor : hum.
SLB : c'est-à-dire.
Victor : pour défendre la ligne.
SLB : d'accord. Pour défendre, il faut se mettre où exactement ?
Silence.
Victor : il faut se mettre derrière la ligne.
SLB : oui, tu es obligé de te mettre dans ton camp, on est bien d'accord. Mais après dans ton camp, tu te mets où ?
Victor : tout au fond du camp.
SLB : tout au fond du camp, pourquoi ?
Victor : parce que c'est là où il faut défendre, c'est là où les balles arrivent.
SLB : ah ! Oui, c'est là où les balles arrivent, d'accord. Et pourtant, t'es pas devant, toi ! Tu m'as dit tout au fond, alors que t'es juste devant.
Victor : là, c'est une défense.
SLB : ah ! Oui, d'accord.
Victor : on est plus.
SLB : quand on est plus , c'est mieux de défendre devant, alors ?
Victor : c'est plutôt derrière mais…
SLB : des fois, c'est derrière aussi ?
Victor : hum.
SLB : et qu'est-ce qu'il fait que tu te décides de défendre devant ou derrière, toi ?
Victor : hum…(Silence*). Quand on lance fort, je vais devant, quand on lance pas fort, je vais derrière.*
SLB : d'accord. Quand tu lances fort, tu te mets devant, quand tu lances pas fort tu te mets derrière.

Une erreur de compréhension de ma part qui n'est pas corrigée par l'élève. Le « on », ce sont les adversaires et pas l'élève. Sa remarque implicitement montre que Victor qualifie un adversaire particulier d'être capable de lancer fort ou pas.

3ème séquence : 1mn12''
SLB : alors dernière séquence. Euh…Voilà ! Alors pour le coup, on le voit bien, là, t'es au fond. Tu te rappelles le jeu, c'est quand vous étiez uniquement défenseur.
Victor : Mahé, il a bien défendu.
SLB : ouais. (Silence). *C'est le maître qui l'a dit.*
Victor : hum.
Silence. Victor avec les autres rouges ont les bras levés. Ils sautent au moment du lancer des verts. De nombreuses balles sont arrêtées. Les élèves sont regroupés dans la zone en face de la colonne des verts. Au fur et à mesure, de plus en plus de rouges se rapprochent de la ligne médiane. Seuls deux rouges restent sur la ligne de fond.
SLB : alors, qu'est-ce qu'il faut faire pour défendre, tu le sais toi, maintenant ?
Silence.
SLB : hein, comment il faut faire ?
Silence.
Victor : il faut sauter quand ils les lancent en hauteur.
SLB : d'accord. Il faut sauter quand ils les lancent en hauteur et puis ?
Victor : quand ils lancent pas …en hauteur, il faut pas sauter.
SLB : d'accord.
Victor : là, j'étais en train de sauter mais euh…surtout Alexandre (adversaire vert), *il touche presque le plafond.*
SLB : qui ?
Victor : Alexandre.
SLB : Alexandre, ah ! C'est dur à attraper quand il touche presque le plafond.
Victor : oui, mais tellement il lance fort, et ben, ça revient dans notre camp.
SLB : ah ! Oui, d'accord, des fois, il faut juste attendre de le récupérer parce que ça rebondit et comme ça, ça revient dans votre camp et tu peux reprendre la balle.
Victor : ouais.
SLB : ah ! D'accord. Donc il y a plusieurs manières de défendre finalement.
Victor : hum.
SLB : des fois, faut pas toujours arrêter la balle, des fois faut la laisser passer, c'est ça que tu veux dire.
Victor : hum.
SLB : si elle rebondit sur le mur et qu'elle revient.
Victor : surtout, il faut le faire que quand ils lancent fort.
SLB : c'est ça. Ça, c'est pas facile de savoir s'il va lancer fort ou pas fort. D'accord.
Et toi, t'en connait certains qui lancent fort ?
Victor : je connais Alexandre.
SLB : Alexandre, d'accord.
Victor : Mahé, euh…Mahé, non.
SLB : pas Mahé !
Victor : Noé.
SLB : Noé, il lance fort lui.
Silence.
SLB : ben, y en a qui lancent pas fort que tu connais ?
Victor : comme moi, je lance pas fort.
SLB : toi, tu lances pas fort, tu trouves ?

Victor : mais quand je lance hyper fort, ça rebondit, alors…
SLB : oui, c'est ça, ouais, ouais…
Victor : mais, une fois, c'était pas aujourd'hui, un autre jour avant, j'avais lancé hyper fort et elle s'était coincée dans la caméra.
SLB : dans ma caméra !
Victor : elle s'était coincée avec la caméra.
SLB : d'accord. Eh ! Bien, écoute Victor, je vais te remercier d'avoir répondu à toutes mes questions. Voilà, merci beaucoup.

Séance n°3 : 14/10/2011
5ème questionnement : Noé 5.7 ans
Durée : 7mn26

SLB : alors, Noé, je vais te poser des questions, je vais te montrer des images, je vais te montrer des images, je t'ai pris avec la petite caméra pendant la séance et je vais te poser de questions sur ce que tu faisais, ce que tu étais en train de regarder pendant le jeu de…de la balle au fond.
Noé : d'accord.
SLB : mais avant de commencer, une première question, as-tu aimé ce que tu as fait aujourd'hui pendant la séance d'EPS, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Noé : énormément.
SLB : énormément. D'accord. Alors je vais te montrer la première…le premier film, tu sais tu es arbitre.
Noé : hum. D'accord.

1ère séquence : 2mn05''
C'est la première partie. Noé appartient à l'équipe des verts. Il est arbitre et sa tâche est et vérifier que les joueurs verts ne prennent pas de balle dans la zone interdite délimitée par une corde posée sur le sol. Noé est debout au niveau de la corde. On le voit regarder la corde et parfois le jeu ainsi que les balles envoyées par les rouges.
SLB : tu te rappelles ?
Noé fait un signe affirmatif de la tête.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu es arbitre ?
Noé : je …je …regardais…si…si ils ne trichaient pas, ils…ils prenaient une balle et après…et après…ils …ils faisaient un espace libre pour lancer la balle.
SLB : d'accord.
Silence.10 secondes.
SLB : donc tu es vraiment en train de regarder…
Noé : oui.
SLB : s'ils respectent bien la ligne…
Noé : oui, oui.
SLB : à la corde, s'ils reprennent bien les balles…
Noé : qui sont sorties.
SLB : d'accord.
Silence. C'est la phase du jeu où il ne reste que quelques balles. Une balle est envoyée. Plusieurs verts attendent le rebond pour récupérer la balle. Noé se penche pour voir si les verts ne prennent la balle avant le franchissement de la ligne.
Noé : là, je…ils…ils…l'ont eue, là.

SLB : ils l'ont eue, ça veut dire qu'elle était repassée de l'autre côté de la ligne. On voit bien, tu vérifies, si elle est bien passée de l'autre côté.
Noé : et après…quand j'étais plus …arbitre.
SLB : oui.
Noé : j'ai couru, j'ai couru, j'ai couru pour trouver un espace libre et j'ai lancé la balle.
SLB : d'accord. Ça, on va le voir après, parce qu'après on va voir des images où tu joues, pas quand tu es arbitre.
Noé : oui. Aussi, des fois, je regardais …ils attendaient, ils étaient épuisés donc moi, j'en profitais pour lancer la balle, comme ça, je pouvais marquer un point.
SLB : d'accord.
Silence. Purdey, Jessy, des joueurs verts, comptent le nombre de balles dans la zone. On voit Noé parler à Jeanne.
SLB : à un moment tu parles à une…à une de tes camarades. Qu'est-ce que…tu te rappelles de ce que tu lui dis ?
Noé : heu…je me rappelle plus.
SLB : tu te rappelles plus, c'est pas grave. Et, là, qu'est-ce que tu fais ?
Noé : j'avais chaud, alors je m'essuyais un peu.
SLB : d'accord.
Silence. Noé lève le bras et ensuite se met à compter les balles dans la zone en se déplaçant dans celle-ci.
SLB : qu'est-ce que tu demandes au maître ?
Noé : là, je demandais si je pouvais compter.
SLB : ah ! D'accord, tu voulais compter les balles pour …
Noé : et, là, et là…
SLB : il y en avait combien, tu te rappelles ?
Noé : là, il y en a une que j'avais pas vue, elle était derrière.
SLB : ah ! Ben, oui, c'est vrai que… et il y en avait combien tu te rappelles ?
Noé : euh….
SLB : c'est pas grave.
Noé : j'sais plus, j'm'en rappelle plus.
SLB : je peux le dire, je l'ai noté, c'était 15.
Noé : ah ! Oui.

2ème séquence : 30'' puis 3mn48''(en deux parties)
C'est la troisième partie. Noé est dans l'équipe des verts.
La première partie de la séquence n'est pas montrée à Noé. Alexandre, Mahé et Noé discutent et on entend « On va leur faire un piège. » Mahé dit : « Nous, les rouges, on a trouvé un truc, on va vous avoir. »
Au début du jeu, Noé s'est approché de la ligne médiane et on le voit lancer la balle. Il est à côté de Jessy.
Noé : je joue ?
SLB : là, tu joues.
Silence.
SLB : là, tu va pouvoir me réexpliquer comment tu faisais là, ce que tu m'as dit tout à l'heure.
Noé : oui.
Silence. Noé ramasse des balles sur le sol et lance dans le camp adverse. Il lance à bras cassé. Il regarde attentivement et son lancer est réalisé avec précision. Son regard reste dans la direction de la trajectoire de la balle.
SLB : alors, qu'est-ce que tu fais, là ?
Noé : j'en ai reçu une dans la tête.

SLB : quand tu lances la balle dans le camp, qu'est-ce que tu essaies de faire ?
Noé : j'vais essayer…j'essayais de mettre un point.
SLB : d'accord et comment tu vas essayer de t'y prendre pour marquer un point ?
Noé : ben, j'essayais de… j'essayais de…(silence), *j'essayais de faire un espace libre en courant, en courant, ils étaient épuisés, donc moi, je lançais la balle.*
SLB : d'accord.
Noé : je mettais un point.
SLB : d'accord. Et, là, qu'est-ce que tu fais avec les bras en l'air ?
Noé, Noa et Jessy suivent des adversaires dans leurs déplacements latéraux. Ils regardent vers le camp rouge. Les trois coéquipiers forment une colonne mobile.
Noé : là, là, (il bouge les mains paumes face aux adversaires comme ce qu'il fait sur l'écran.) *je bloquais les rouges.*
SLB : tu bloquais les rouges ?
Noé : oui. Et après Jeanne, elle m'a donné la balle. Après j'ai couru vers le camp des rouges et puis après j'ai fait un espace libre.
SLB : d'accord.
Pendant ce temps, on voit Noé chercher des balles sur la séquence et se faire prendre de vitesse par Victor qui ramasse une balle avant lui.
Noé : et après, ils sont épuisés et j'ai lancé la balle.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand t'es défenseur quand tu n'as pas de balle ?
Noé : je regarde…je regarde s'ils lancent fort ou pas fort.
SLB : ah ! D'accord, et tu peux savoir s'ils vont lancer fort ou pas fort ?
Noé : oui, j'peux savoir.
SLB : commet tu sais ça ?
Noé : s'ils font des grands gestes comme ça (Noé imite le lancer à bras cassé en plaçant le bras tendu en arrière. Il fait le geste au ralenti en accentuant l'amplitude du trajet du bras*.), ils lancent fort et s'ils lancent comme ça* (Noé place le bras au niveau de l'épaule et fait un geste de bras cassé quasiment avec le seul poignet.), *ils lancent pas fort.*
SLB : d'accord. Si tu vois que la balle…c'est un tout petit geste du bras, tu sais que ça va être fort, par contre si le bras, il est loin, loin, loin derrière, tu te dis qu'il va lancer fort. D'accord.
Noé revient à la séquence, au moment où il ramasse une balle proche de la ligne de fond. Noé s'avance au milieu de terrain, regarde et lance calmement avec précision.
Noé : comme, ça je saute…et là, j'ai la balle.
SLB : d'accord. Donc tu regardes le joueur qui va lancer. Est-ce que tu regardes d'autres joueurs ?
Noé : non, je regarde pas d'autres joueurs.
SLB : et, toi quand tu lances la balle, quand tu dis que tu vas lancer dans un espace libre, ça veut dire quoi ?
Silence.
Noé : ça veut dire que l'espace libre…ça veut dire que …ça …un espace libre, c'est quand y a personne dans l'espace, comme ça je peux lancer.
SLB : d'accord, ça veut dire pas d'adversaire ?
Noé : oui.
SLB : d'accord, c'est ça. Je comprends. Là, à nouveau, tu es en train de défendre.
Noé : oui.
Silence.20 secondes. Noé a les bras en l'air et se déplace latéralement face au camp des rouges. Il se déplace et va se placer près de la ligne de fond. Il regarde vers le camp des adversaires. Il se déplace rapidement et ramasse une balle avant Mahé. Balle en main, il se

déplace latéralement, s'arrête et lance sa balle à bras cassé. Il regarde dans la direction de son lancer.
SLB : et, là, qu'est-ce que tu regardais, c'est Damien ou Xavier de ton équipe ?
Noé : Xavier, il est…il est …dans l'autre camp.
SLB : c'était Damien. Qu'est-ce que tu regardes quand il a lancé, Damien?
Noé : j'ai regardé…j'ai regardé si…j'ai regardé s'il lançait assez fort.
SLB : ouais. Et là, vous avez gagné.
Noé récupère la dernière balle et réalise le dernier lancer de la partie pour les verts. On voit ensuite tous les verts manifester leur joie d'avoir gagné. Ils sautent sur place ou se déplacent en marchant dans leur camp.
Noé : moi, j'ai lancé la balle au plafond, comme ça elle a rebondi dans le camp des rouges et elle s'est bloquée derrière.
SLB : donc, c'était impeccable.
Noé : hum.
Silence.
Noé : et, là, on a gagné ! C'était qui qu'avait lancé la dernière balle déjà ?
SLB : je crois que…c'était Xavier qu'a lancé la dernière, il me semble.
Noé : ah ! Mais, bon ! Je sais plus quel joueur à nous, c'était …avait mis un point.
SLB : bon, ben, écoute, c'était les deux séquences, une où tu étais arbitre, une où tu étais joueur, merci, beaucoup.

Séance n°3 : 14/10/2011
6ème questionnement : Martin 5.7 ans
Durée : 5mn52

SLB : alors, Martin, je vais te montrer des images de toi en train de jouer à la balle au fond que j'ai prises avec la toute petite caméra et puis je vais te poser quelques questions…heu…sur ce que tu es en train de faire lorsque tu joues à la balle au fond.
Mais avant la séance, est-ce que tu l'as aimée, la séance que tu as faite aujourd'hui de balle au fond, est-ce que tu l'as aimé …
Martin : oui.
SLB : énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Martin : heu, énormément.

1ère séquence : 2mn07''
Martin appartient à l'équipe rouge. C'est la deuxième partie de la séance. La séquence commence avant le début du jeu. Martin observe Lou, joueuse verte et Jeanne, joueuse rouge qui s'échangent des balles. Lou a une balle verte et veut la balle jaune de Jeanne. Elle lui dit *« T'es méchante. »* à deux reprises. Au moment où Lou se retourne, Jeanne lui tend la balle et l'échange se réalise.
SLB : alors, voilà. Qu'est-ce que tu es en train de faire là ?
Martin : heu…
SLB : tu te rappelles ce qu'elles sont en train de dire les copines ?
Martin : heu…elles sont en train de dire « tu peux me prêter la ou à la …
SLB : elles échangent les balles finalement.
Martin : oui, c'est que…
Silence. Martin lance la première balle et va en ramasser une autre immédiatement. Il réalise dans les deux cas des gestes à bras cassé. Martin regarde le sol autour de la ligne de fond. Une balle roule par-dessus la ligne, il l'attrape. Ensuite il s'avance et s'arrête très proche de la

ligne médiane. Il lance et repart aussitôt vers la ligne de fond. Valentine et Camille se déplacent jute devant la ligne de fond. Valentine répète « Faut protéger la zone. » N'ayant pas trouvé de balle, Martin repart vers le milieu du terrain.
L'enseignant valorise l'action collective de constitution d'une ligne. *« C'est bien les rouges »*.
Immédiatement, Martin va vers la ligne, mais il en ressort presque aussitôt pour se placer devant celle-ci en levant les bras. L'enseignant arrête le jeu et valorise la défense en ligne des rouges sur la ligne de fond.
Martin reste juste devant la ligne de fond à côté de Camille en regardant la position de ces camarades.
SLB : qu'est-ce que tu es en train de faire, là ?
Martin : je vais la chercher.
SLB : tu es en train de chercher des balles.
Martin : oui.
SLB : quand tu les lances, qu'est-ce que tu regardes quand tu les lances ?
Martin : heu…heu, le fond.
SLB : tu regardes le fond ?
Martin : oui.
SLB : et, là, qu'est-ce que tu regardes quand tu vas voir les balles qui sont dans le camp ?
Martin : on regarde si elles viennent pas sauter par-dessus la corde comme ça on peut la rattraper.
SLB : ah ! Oui, comme ça on peut à nouveau les rejouer les balles si elles reviennent et qu'elles restent pas dans la zone de fond.
Martin : y en avait qui roulait un peu.
SLB : ouais, c'est vrai.
Silence. 10 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu fais ? Pourquoi t'es en train de sauter partout, là ?
Martin : heu…pour arrêter les balles.
SLB : ah ! C'est pour arrêter les balles !
Martin : quand on fait comme ça (Martin montre comment il faut lever les bras avec les paumes tournées vers le camp adverse.)
SLB : donc pour défendre, t'as compris qu'il fallait lever les bras et essayer de sauter pour les empêcher de passer. D'accord, je comprends.
Martin : on fait comme ça, comme y a dans la main (Martin me montre les paumes des mains et mime l'impact d'une balle sur la paume.)
SLB : ah, c'est ça ! Quand on lève les mains, les bras, comme ça la balle, elle tape dans la main et elle ne passe pas dans le camp. D'accord, je comprends.
Silence.
SLB : OK. Maintenant, voilà.

2ème séquence : 5mn53''
C'est la quatrième partie de balle au fond de la séance.
SLB : alors, alors, ça, c'est une nouvelle partie.
Silence. Après son lancer, Martin reste sur la ligne de fond. Il est le seul à y rester en permanence. Il est quasi immobile, ne fait rien pendant quelques instants, le doigt dans la bouche. Puis il met à sauter sur place les bras levés et à se déplacer devant la ligne de fond avec Yanis.
Il s'avance au milieu du terrain et une balle lui passe juste au-dessus des mains.
Martin : là, on y arrivait parce qu'à mon avis, là, euh, à mon avis …c'était trop grand.
SLB : qu'est-ce qui était trop grand ?

Martin : à chaque…à chaque fois…qui y avait une balle on voyait qu'elle s'arrêtait, y avait un truc, elle roulait un peu.
SLB : ah ! Ouais. Il n'y en avait plus qui revenait dans votre camp pour pouvoir les rejouer. C'est ça ?
Martin : oui.
SLB : d'accord. Et, là, qu'est-ce que tu es en train de regarder ?
Martin : euh…
SLB : là, t'es près de la ligne…
Martin : ben, là, j' faisais pas parce que …que les rouges qui en avaient une (balle). *C'était pas les autres.*
SLB : d'accord. Et, là, tu es en train de sauter pour arrêter les balles ?
Martin : oui.
SLB : qu'est-ce que tu regardes dans le jeu, là ?
Martin : le terrain.
SLB : le terrain, d'accord.
Martin : et déjà, j'en avais arrêté une.
SLB : t'en a arrêté qu'une ?
Martin : oui.
Silence. Martin est devant la ligne de fond, quasi immobile, il regarde
SLB : et, là, qu'est-ce que tu es en train de regarder ?
Martin : euh…(Silence). *J'me souviens plus trop.*
SLB : tu te souviens plus trop.
Silence.
Martin : en fait, les rouges ils faisaient des tas et moi je me demandais si ça serait pas pour les verts parce que tous les rouges y disaient « On a gagné, on a gagné. »
SLB : ah ! Ouais.
Martin : je me demandais.
SLB : et tu savais toi, qui avait gagné à ce moment-là ?
Martin : oui, c'était les verts parce que les rouges y avaient mis moins de balles et les verts y en avaient plus.
SLB : ah ! Oui, d'accord, d'accord.
Silence. 10 secondes. Martin regarde la séquence en silence. Il reste immobile près de la ligne de fond, regarde les autres avec son doigt dans la bouche. Elsa prend une balle derrière la corde dans la zone interdite et la donne à Valentine. Valentine ne dit rien, regarde autour d'elle et reste près de la ligne de fond.
Ensuite Martin se déplace avec ses partenaires latéralement. Ils suivent un joueur vert qui a une balle en main. C'est Noé, joueur vert, qui lance la balle par-dessus toute la défense rouge.
La dernière balle est très disputée. Elle est envoyée plusieurs fois par des joueurs rouges, Zoé, Yanis, mais elle ressort de la zone après le rebond. Dans cette phase du jeu, les deux équipes font la même chose. Les défenseurs suivent le porteur de balle latéralement. Xavier, partenaire de Martin, bloque la balle et l'envoie dans le camp vert.
Martin alterne des moments d'activités de défense et des moments où il regarde les autres avec toujours un doigt dans la bouche.
SLB : ah ! Tu essaies de bloquer la balle à nouveau ?
Martin : oui.
SLB : t'as réussi.
Martin : non parce que ça marche pas à tous les coups.
SLB : ouais ; ça marche pas à tous les coups, t'as raison.
Martin : Des fois, je vais au fond parce que quand il y en a une (balle) par là ou par là (Il indique des directions différentes sur l'écran de l'ordinateur.) *On dirait que ça rentre.*

SLB : et t'essaies de suivre la balle ?
Martin : ouais.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu joues là ?
Silence.
SLB : pourquoi t'arrives et que tu te déplaces, là ?
Martin : ah ! pour…des fois elles arrivent là et on peut l'arrêter.
SLB : eh ! bien, écoute Martin, je te remercie. Je vais te laisser aller manger.

Séance n°4 :17/10/2011
7ème questionnement : Valentine 5.8 ans
Durée : 9mn22

SLB : alors, Valentine, on va commencer les questions, je vais te montrer, hein , je t'ai pris avec la petite caméra, je vais te montrer quand tu es en train de jouer au jeu de la balle au fond et je vais te poser quelques questions sur ce que tu regardes, sur ce que tu fais. D'accord ?
Valentine : ouais.
SLB : mais, avant de commencer, la séance de balle au fond aujourd'hui, « est-ce que tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Silence.
Valentine : ben, moyennement.

1ère séquence : 3mn
Valentine fait partie de l'équipe des rouges. Elle est observée lors de la première partie de la séance. Elle lance une balle très éloignée de la ligne médiane puis elle ramasse une balle mais cette fois elle s'avance à la limite de la ligne médiane et lance la balle dans sa course.
SLB : alors. Qu'est-ce que tu es en train de faire là ?
Valentine : ben, euh…j'vois pas.
SLB : et, là ?
Silence, Valentine regarde la séquence.
Valentine : ah ! Oui. J'étais en train de trouver des balles.
SLB : ouais.
Valentine : pour lancer dans le camp des autres.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : quand tu lances, qu'est-ce que tu regardes quand tu lances ?
Valentine : ben, j'essaie de viser comme ça. (Valentine pointe le bras et le doigt en avant en me regardant.)
SLB : d'accord.
Valentine : quand la balle est là et quand je vise les autres, y font comme ça et ils essaient de me défendre dans mon camp.
SLB : ah, tu veux dire les verts, ils essaient de défendre ?
Valentine : oui.
SLB : comment ils font pour défendre ?
Valentine : ben, ils lèvent les bras…pour prendre et après remettre dans mon camp.
SLB : d'accord, d'accord.
Silence. Les balles sont moins nombreuses dans le jeu. Valentine et ses partenaires rouges sont au niveau de la ligne médiane et lèvent les bras, quelques uns sautent. On les voit se déplacer latéralement ensemble.

SLB : et, là, toi qu'est-ce que tu es en train de faire, là ?
Valentine : je lève les bras pour…euh, pour prendre la balle. J'y arrive pas.
SLB : t'as réussi à en bloquer des balles durant le jeu aujourd'hui ?
Valentine : ben, j'ai réussi à prendre des balles.
SLB : ouais.
Valentine : mais j'ai réussi à les lancer sauf que, mais …les verts ils se défendent donc euh. Après on prend la balle, et ben, moi, euh…après je sais, on prend la balle et puis après j'arrive pas à la rattraper et puis après je sais pas.
SLB : et, là, qu'est-ce que tu fais, là ?
Valentine : j'attends qu'ils lancent la balle.
SLB : ouais. Qui est-ce qui a la balle, finalement?
Valentine : ben, les verts.
SLB : dans ton équipe ?
Valentine : quoi ?
SLB : qui est-ce qui a la balle dans ton équipe ?
Valentine : je sais pas, je crois que c'est Victor ?
Silence. Valentine regarde l'écran pour trouver le joueur de son équipe qui est en possession de la balle. Zoé est en possession de la balle. Elle se déplace latéralement en passant derrière ses partenaires. Deux filles la regardent se déplacer et lui donnent des conseils. Valentine et les autres joueurs se préoccupent peu de l'action de Zoé. Ils regardent ailleurs ou discutent entre eux.
La balle lancée par Zoé est récupérée par les verts. On entend des « ouais » de satisfaction. Rapidement, les rouges s'animent et se remettent à défendre en levant les bras tout en regardant le camp adverse.
Après plusieurs changements de main, la balle est transmise par les verts à leurs ramasseurs.
Valentine : ben, non. Je crois que c'est …
SLB : comment elle s'appelle ?
Valentine : moi, je suis là. (Elle pointe son doigt sur l'écran à l'endroit où elle se trouve.)
SLB : tu regardes ce qui se passe dans le jeu ?
Valentine : ouais, parce que quand ils lancent la balle si jamais ils la lancent de travers, je pourrais l'attraper.
Silence. 20 secondes.
SLB : hop ! Qui est-ce qui a récupéré ? Ah ! C'est Martin qui l'a récupérée.
Valentine : oui.
Valentine : on essaie de l'attraper.
SLB : ouais. Qu'est-ce que vous êtes en train de faire tous là ?
Valentine : en fait, c'est quelqu'un dans le camp des verts qui a une balle. Là, j'essaie d'attraper la balle quand il va la lancer.
SLB : d'accord. Comment vous faites pour l'attraper ?
Valentine : ben, on lève les bras parce qu'ils lancent haut et nous, on va sauter pour attraper la balle.
SLB : et puis on vous voit tous vous déplacer.
Valentine : oui.
SLB : d'accord.

2ème séquence : 3mn58''
Valentine est observée lors de la troisième partie de balle au fond de la séance. Avant le début du jeu, Valentine, la seule dans son équipe se déplace latéralement le long de la ligne médiane en pas chassés. Elle simule plusieurs actions de lancer en pointant le bras gauche vers l'avant.

Juste après le signal de début du jeu, Valentine se déplace avec la balle. Elle est suivie par Angèle qui lève les bras pour gêner son lancer. Valentine prend Angèle de vitesse dans le déplacement. Elle attend un instant puis se retourne en regardant vers le sol.
SLB : hop ! Deuxième partie. Donc, là, c'est le début.
Valentine : oui.
SLB : tu es en train de sautiller sur place.
Valentine : non, j'suis en train de prendre la balle. Là, j'ai la balle dans la main et j'l'ai lancée.
SLB : d'accord.
Valentine : là, j'en ai une. J'essaie de la lancer.
SLB : t'attends le début de la partie finalement ?
Valentine : ouais.
SLB : ah ! C'est pour ça, on te voit avec la main…
Valentine : oui.
SLB : là, tu vises ?
Valentine : oui.
SLB : là, tu vises avec la main gauche.
Valentine : ouais.
SLB : d'accord, d'accord.
Valentine : et puis après eux, ils défendent comme ça. J'peux pas la lancer où il y a un espace libre.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu vas la lancer ? Tu regardes la main ?
Valentine : non.
SLB : là, tu vas la lancer. Elle a été attrapée par un ramasseur ?
Valentine : non, mais…ben, oui, mais aussi c'est que après faut le faire. Le but c'est qu'on est …le but, c'est qu'on ait moins de balles. Pas qu'on en ait plus mais qu'on en ait moins.
SLB : hum.
Valentine : tu vois !
Valentine marche vers la ligne de fond et regarde un instant les ramasseurs verts. Puis elle fait face au camp des verts et saute sur place en levant les bras. Elle regarde vers le camp des verts et ses partenaires rouges. Valentine suit le déplacement latéral de ses partenaires. Angèle, joueuse verte a une balle mais elle la donne à Cerise qui la lance immédiatement.
SLB : là, tu es en train de défendre ?
Valentine : oui, j'suis en train de défendre.
SLB : on te voit lever les bras.
Silence.
Valentine : en fait des fois, le rouge, il a une balle et le vert, il a une balle.
SLB : des fois, y a…y a des rouges qu'ont des balles, t'as raison puis des verts.
Valentine : ouais.
SLB : alors qu'est-ce qu'il faut faire quand c'est comme ça ?
Valentine : ben, il faut défendre.
SLB : ouais.
Silence. L'enseignant arrête le jeu pour rappeler aux élèves que pour ramasser les balles, ils ne doivent pas se mettre à genoux sur le sol. *« Il ne faut pas se lancer par terre. »*
SLB : tu en as vu se lancer par terre, des camarades ?
Valentine : oui. Moi je me suis lancée juste pour la prendre. (La Balle).
SLB : ah ! Oui, d'accord. Tu l'as fait juste une fois, toi.
Valentine : oui. Sinon après, les autres.
Silence. Valentine se place devant Noé pour le gêner lors de son lancer. Noé fait semblant deux fois de suite.

SLB : tu gênes Léo, là ?
Valentine : Léo ?
SLB : euh, Théo.
Silence.
SLB : Noé, pardon.
Valentine : ben, oui, parce que Noé, il est pas dans mon camp.
SLB : ben oui, t'as raison.
Valentine : hum.
SLB : ben, pourquoi vous allez d'un côté et de l'autre ?
Valentine : parce que, en fait, le camp des verts, il a une balle et il bouge pour prendre un espace très libre.
SLB : ah ! Oui, je comprends
Valentine : nous, on veut pas donc on fait comme ça. (Valentine esquisse les bras levés.)
SLB : vous essayez de le suivre pour le gêner, c'est ça ?
Valentine : oui, oui.
SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu regardes alors à ce moment-là quand tu te déplaces comme ça ?
Valentine : je regarde la balle comme ça je l'attrape.
SLB : d'accord.
Valentine : et je l'ai pas attrapée.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : là, le jeu a été arrêté ?
Valentine : oui.
SLB : pourquoi ?
Valentine : parce que Elsa (arbitre rouge) *elle a levé le panneau et Elyas, il a pris une balle dans le …dans le…dans la zone interdite.*
SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu préfères faire, toi, quant tu joues à ce jeu là : être attaquant et lancer des balles ou…récupérer des balles ?
Valentine : euh…récupérer des balles.
SLB : t'aimes bien récupérer des balles.
Valentine : ben, oui parce que après je vise et quand je vise, c'est amusant encore.
SLB : ah, oui ! D'accord.
SLB : quand tu dis : « Je vise, c'est amusant. » ; ça veut dire que c'est plus rigolo d'être attaquant ?
Valentine : oui, oui.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : qu'est-ce que …tu discutes avec…l'arbitre ?
Valentine : non.
SLB : ah, bon ! Je croyais.
Silence.
Valentine : dès fois, je discute pour faire des plans.
SLB : ah ! Des plans, c'est quoi des plans ?
Valentine : ben, des plans des fois, on est en mission quand on joue, on lui (Valentine se met à chuchoter.) *« Moi, j'vais aller par là et toi par là. » Tu vois.*
SLB : ah ! D'accord, je comprends, d'accord et t'en a des plans à expliquer que t'as pu faire dans le jeu, là.
Valentine : ben, oui. J'en ai plus.
SLB : tu peux en expliquer un.

Valentine utilise l'écran pour expliquer son « plan ».
Valentine : parce que …ben, y a quelqu'un, il va là, l'autre y va là.
SLB : ouais.
Valentine : l'autre, y va là au milieu. Et comme ça, si y en a deux de verts qui a…qui a…lancé la balle de là.
SLB : ouais.
Valentine : et ben eux, ils les attrapent.
SLB : d'accord.
Valentine : et celui qui est au milieu, ils aiment bien lancer au milieu des verts. Moi je vais au milieu par exemple puis ils lancent puis j'attrape. Mais par contre, des fois il faut sauter parce que des fois ils lancent très haut, ça arrive sur le plafond mais après ça redescend.
SLB : d'accord. Tu es en train de me dire que le plan c'est de mettre des rouges sur les côtés pour obliger les verts à lancer au milieu et de vite, très vite aller au milieu, c'est ça ?
Valentine : oui, pour aller au milieu.
SLB : d'accord, je comprends, pour obliger finalement les verts à lancer au milieu.
Valentine : ouais.
SLB : d'accord, j'ai compris. Ah ! Oui, c'est un super plan, ça.
Valentine : hum.
SLB : les autres, ils le font avec toi, les autres rouges.
SLB : qui, par exemple ?
Valentine : euh…c'est Elsa et …Zoé.
SLB : d'accord, Elsa et Zoé.
Valentine : et moi.
SLB : et toi. Vous êtes trois à faire le plan, là.
Valentine : ouais.
SLB : d'accord, OK. Ça veut dire que Elsa et Zoé vont sur le côté, toi tu te mets au milieu, c'est ça ?
Valentine : et puis après, Elsa et Zoé dès que la partie commence, vite elles me rejoignent.
SLB : d'accord, elles te rejoignent au milieu, très bien. Bon, ben écoute Valentine, merci beaucoup.
Valentine : de rien. (Rires).

Séance n°4 :17/10/2011
8ème questionnement : Angèle 5.8 ans
Durée : 6mn40

SLB : donc Angèle, je vais te poser des questions je vais te montrer des petits films. Je t'ai filmé lorsque tu jouais à la balle au fond et puis je vais te poser quelques questions. Mais avant, la séance de la balle au fond, aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Angèle : beaucoup.
SLB : beaucoup. D'accord.
Silence. Je cherche la première séquence.

1ère séquence : 1mn58''
Angèle fait partie de l'équipe verte. Elle est observée durant la deuxième partie de la séance.
SLB : alors qu'est-ce que tu es en train de faire, là ?
Angèle : hum.
SLB : tu vois la partie, elle n'est pas encore commencée.

Silence de 10 secondes. Angèle marche seule dans son camp.
SLB : t'attends ?
Silence.
SLB : hop ! Qu'est-ce qu'il faut faire quand on a la balle, euh, Angèle ?
Angèle : ben faut le lancer dans le camp…des rouges.
SLB : dans le camp des rouges. Finalement, faut la lancer à qui maintenant ?
Angèle : euh, aux ramasseurs.
SLB : aux ramasseurs.
Silence. Angèle lance la balle qu'elle a en main. Elle est au niveau de la ligne médiane. Son lancer à bras cassé a peu d'amplitude et le geste mobilise peu l'épaule. Juste après son lancer, elle part à la recherche de balle en regardant le sol dans son camp. Elle ramasse une balle et longe la ligne médiane en pas chassés. Elle regarde les rouges et en particulier Valentine. Elles se croisent. Angèle s'arrête un instant et repart dans son déplacement. Elle cherche des yeux un autre joueur rouge. Xavier la voit et se place face à Angèle pour l'empêcher de lancer. Les deux élèves sourient. Angèle s'arrête et lance suffisamment haut pour que Xavier ne puisse pas l'attraper.
SLB : on les voit bien, ils sont en train de ramasser.
Silence.
SLB : et qu'est-ce qui se passe des fois quand on lance ?
Angèle : ben…euh…elle revient dans notre camp.
SLB : ben, oui, elle revient le camp.
Silence.
SLB : t'as su comment il fallait faire, toi, pour qu'elle ne revienne pas dans le camp ?
Angèle : ben, oui.
SLB : c'est-à-dire ?
Angèle : ben... (Silence).
SLB : ben ?
Silence.
SLB : tu sais pas ?
Angèle : non.
Silence. Angèle marche dans le camp en regardant ses partenaires verts. Xavier un joueur rouge a en main la dernière balle de la partie. Elyas, et d'autres verts suivent Xavier dans son déplacement. Angèle se joint à eux pour gêner Xavier. Mais celui-ci les prend de vitesse et lance la dernière balle sur un côté du terrain et réussit à l'envoyer aux ramasseurs rouges.
SLB : tu trouves que c'est bien le jeu avec les ramasseurs ?
Angèle : oui.
Silence.
SLB : on va te voir dans la séquence d'après tu vas être ramasseur.
Angèle : oui.
SLB : alors on va regarder la séquence d'après.
Angèle : après, ça continue.
SLB : ouais.

2ème séquence : 3mn54''
Angèle est ramasseur avec Fabien et Mahé.
SLB : là, tu es ramasseur. Alors qu'est-ce qu'il doit faire le ramasseur ?
Angèle : il doit ramasser les balles qui sont dans le camp des rouges.
SLB : d'accord.
Silence.

SLB : et donc, est-ce que tu as compris finalement la différence par rapport à la balle au fond, avant ?
Angèle : oui.
SLB : d'accord. Est-ce que c'est plus facile pour les lanceurs avec les ramasseurs ?
Angèle : oui.
SLB : pourquoi ?
Angèle : je sais pas.
SLB : tu sais pas ?
Angèle fait un signe de non avec la tête.
Silence.
SLB : hop !
Silence. Angèle est en train de ramasser des balles. Elle se croise avec Fabien et reste dans une partie de la zone. Ils ramassent les balles une par une et les mettent dans le cerceau.
SLB : là, t'es dans, on voit bien tu ramasses.
Silence.
SLB : t'as réussi à en ramasseur beaucoup quand tu étais ramasseur ?
Angèle : ouais.
Silence. Le jeu est arrêté parce que Cerise, l'arbitre vert a signalé une faute de Damien. Il a pris une balle dans la zone interdite. L'enseignant interroge l'élève mais Damien s'en défend, pour lui, la balle était du bon côté de la corde.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu es ramasseuse ?
Angèle : les balles qui viennent.
SLB : les balles qui viennent. D'accord.
Silence. Angèle se regarde dans la grande glace qui est fixée au mur.
SLB : est-ce que c'est…on regarde que les balles qui viennent, c'est ça ?
Angèle : oui.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu fais, là ?
Silence.
Angèle : j'attends les balles.
SLB : t'attends les balles.
Silence de 30 secondes. Une balle arrive à côté d'elle, mais c'est Fabien qui la ramasse. Un peu plus tard, une balle la touche à la poitrine. Surprise, Angèle n'a pas le temps de la bloquer et elle roule dans le camp des rouges.
SLB : et, là, qu'est-ce qui s'est passée avec la balle ?
Angèle : ben…elle a cogné.
SLB : elle t'a rebondi dessus ?
Angèle : oui.
SLB : t'as pas réussi à l'attraper ?
Angèle : non.
SLB : tu l'avais vue arriver ?
Angèle : oui.
Angèle ramasse une balle qui roule après avoir été mal bloquée par les rouges. Fabien et Mahé cherchent aussi à prendre la balle qui arrive à proximité du cerceau. Les trois ramasseurs sont regroupés autour du cerceau.
SLB : et puis celle-là, par contre, vous avez réussi à l'attraper, enfin toi, tu l'as attrapée. C'est pas facile en fait de les attraper. Parce que ramasseur finalement, faut arriver à attraper les balles quand elles arrivent. C'est pas facile.
Silence. Une balle arrive dans la zone des ramasseurs. Mahé, Fabien et Angèle veulent s'en saisir, mais la trajectoire est trop rapide pour eux. La balle ressort de la zone, heurte le pied

d'un joueur rouge et revient en roulant dans la zone des ramasseurs verts. C'est la dernière balle.
SLB : ah ! Hop !
Silence.
SLB : et, voilà. Bon ben, écoute Angèle, je te remercie.

Séance n°5 : 18/10/2011
9ème questionnement : Elsa 5.1ans
Durée : 7mn54

SLB : bon, Elsa, je vais te montrer, tu sais les.., je t'ai pris avec la petite caméra.
Elsa : oui.
SLB : pendant que tu étais en train de jouer et je vais te montrer les films et te poser quelques questions. Mais avant de commencer, la séance d'aujourd'hui de balle au fond, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Elsa : je l'ai bien aimée parce que d'être joueuse, euh…c'était bien parce que je lançais les balles.
SLB : tu lançais les balles. Tu aimes bien lancer les balles ?
Elsa acquiesce de la tête.

1ère séquence : 1mn54''
Elsa est dans l'équipe des rouges. Elle est arbitre et est observée lors de la première partie. Elsa est attentive. Elle suit le déroulement du jeu. Elle ne quitte pas des yeux la partie.
SLB : alors, là, la première séquence, tu sais, tu es arbitre.
Silence.
SLB : tu vois ? On va attendre un petit peu le début du jeu. Qu'est-ce que tu fais, qu'est-ce que tu regardes quand tu es arbitre ?
Silence
Elsa : je regarde si…ils mettent pas…euh…si …ils mettent pas…s'ils vont pas dans la zone ou mettent pas les pieds dans la zone ou la main.
SLB : d'accord. Quand tu dis « ils », c'est les rouges ?
Elsa : quoi ?
SLB : quand tu dis « ils », c'est les rouges ?
Elsa : oui, je regarde les rouges.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et, là, y en a certains qui ont… ?
Elsa : non, pas du tout !
SLB : ils ont bien respecté les règles. Et qu'est-ce que tu regardes d'autres ? Un petit peu les autres qui jouent ?
Elsa : oui.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand ils jouent ?
Elsa : et…hum…euh…pas beaucoup de trucs mais...
SLB : ouais.
Elsa : je regarde (prononcer lentement, elle semble réfléchir en répondant à la question.) *quand ils lancent.*
SLB : oui. Et qu'est-ce que tu regardes quand ils lancent ?
Elsa : euh…s'ils les lancent pas au plafond.
SLB : d'accord. S'ils les lancent pas au plafond.

Elsa : ça retombe dans leur camp.
SLB : oui, c'est ça.
Elsa : ça peut retomber même sur leur tête.
SLB : même sur leur tête (sourire) *! Ça t'es arrivé toi déjà ?*
Elsa : non. (Rires).
SLB : d'accord.
Elsa : moi, je l'ai lancée comme ça. (Elsa fait un geste de lancer vers l'avant.)
SLB : ah ! Oui, c'est ça, vers l'avant.
Elsa : je l'ai lancée devant moi.
SLB : d'accord. Oui, c'est vrai…
Elsa : y en a qui lance en l'air ?
SLB : oui, ils lancent trop vers le haut, c'est ça ?
Elsa : après, ça arrive de retomber dans leur camp.
SLB : eh ! Oui, tu as raison.
Silence.

2ème séquence : 42''
Elsa est ramasseuse avec Zoé et Elyas. Elle est observée pendant la deuxième partie. Elsa court de long en large sans jamais regarder dans la direction d'où peuvent arriver les balles. Les balles sont ramassées par Zoé et Elyas.
SLB : alors maintenant, tu es ramasseuse, tu sais. Qu'est-ce que tu fais, là ? tu cours le long du camp des ramasseurs.
Silence.
Elsa : ben, pour rattraper les balles.
SLB : pour rattraper les balles, faut courir comme ça de long en large ?
Silence.
Elsa : ben, je pense, oui.
SLB : pourquoi ?
Elsa : parce que on attrape plus de balles.
SLB : on attrape plus de balles, d'accord.
Elsa : hum.
SLB : t'en as attrapé beaucoup des balles pendant que tu étais ramasseuse ?
Elsa : on a attrapé tout ça. (Elsa me montre sur l'écran toutes les balles qui sont dans le cerceau.)
SLB : vous les avez attrapées à trois ?
Elsa : oui, Zoéééééé, moioioioi, Elyas.
SLB : d'accord, ok. C'est mieux en courant comme ça un peu partout ?
Elsa : hum.

3ème séquence : 5mn26''
Elsa est lanceur, attrapeur. Elle est observée pendant la quatrième partie de la séance. Elsa marche et garde la balle dans la main.

SLB : alors, maintenant. Attends, je vais te remettre au début. Tu es joueuse, là. Voilà. Alors, là tu as la balle dans les mains.
Elsa : hum.
SLB : c'est le début du jeu et pourtant tu la lances pas la balle ?
Elsa : (silence). *Parce que je veux attendre pour après.*
SLB : et alors, tu veux attendre pour après. Après, c'est quand, alors ?
Elsa : après, c'est quand euh… ils ont plus de balle.

SLB : ah ! Et pourquoi tu veux lancer seulement quand il y a plus de balle ?
Elsa : hum…euh…euh…hum…les lancer plus dans un espace libre.
Elsa est au milieu du camp. Elle lève le bras qui tient la balle et dit *« Eh ! Ho ! »*. Puis elle s'approche de la ligne médiane et montre sa main avec la balle à l'intention d'un joueur rouge. Ensuite elle marche le long de la ligne médiane et va s'adosser contre un placard de rangement. Elle attend et regarde le jeu se dérouler.
SLB : d'accord. Mais à la fin, quand tu…tu appelles qui, là ? Qu'est-ce que tu fais ?
Elsa : je dis juste « Eh ! Ho ! »
SLB : mais à qui ?
Elsa : à à à à, aux verts.
SLB : aux verts, t'appelles les verts. Et pourquoi t'appelles les verts ?
Elsa : pour euh…pour leur euh… pour euh, pour euh…pour euh, pour, pour, pour, pour. (Silence). *Pour dire que j'ai une balle.*
SLB : dire que t'as une balle ! Mais à ce moment-là, ils vont venir te gêner, alors.
Elsa : non, ça m'gêne pas.
SLB : ah ! bon, d'accord, ça ne te gêne pas.
Silence. Elsa fait le geste de lancer à bras cassé face à Celestine, joueuse vert. Elle se met à courir le long de la ligne médiane. Célestine la suit. Elsa s'arrête au mur opposé, fait un geste de lancer mais ne lance pas et repart dans l'autre sens. Cela va durer près de 3 minutes 30 c'est-à-dire la durée totale du jeu. Célestine va arrêter après quatre allers-retours mais Angèle, joueuse vert a déjà rejoint le duo. Puis un peu plus tard, c'est Purdey, joueuse vert également qui vient face à Elsa. Juste à la fin du jeu, Elsa va lancer la balle.
Elsa sourit tout comme Célestine, Angèle et Purdey. L'enseignant lui fait une remarque juste après son lancer pour lui dire qu'elle doit lancer la balle plus vite.
SLB : qui est-ce que court avec toi des verts, là ? Y a deux verts qui te suivent partout.
Elsa : ouais.
Elsa regarde en silence la séquence. 10 secondes.
Elsa rit en voyant le jeu d'aller-retour se dérouler.
Elsa : on se quitte pas des yeux.
SLB : ouais.
Silence.
SLB : qui est-ce qui court avec toi, là, en, vert ?
Elsa : Angèle.
SLB : ah ! C'est Angèle.
Elsa : et Célestine.
SLB : et Célestine. Elles te suivent partout surtout Angèle finalement. Elles te suivent partout !
Elsa : ouais.
SLB : vous allez en faire plein de fois.
Elsa : rires.
SLB : rires.
Elsa : (rires). *Jusqu'à la fin, j'vais faire ça.*
SLB : ça, c'est drôle ?
Elsa : hum.
Silence.10 secondes.
SLB : et là, tu regardes. Qu'est-ce que tu regardes, là ?
Elsa : là, je regarde le camp des verts.
SLB : tu regardes le camp des verts. D'accord.
Elsa : je regarde devant moi, en fait.
SLB : devant toi.

Elsa : et à côté…Je regarde sur les côtés et devant moi.
SLB : d'accord.
Silence.10 secondes.
SLB : et ça va te servir à quoi de regarder ?
Elsa : ben, euh…Je sais pas trop.
SLB : tu sais pas trop.
Silence.
SLB : ça dure longtemps, dis donc !
Elsa : oui et au bout d'un moment, on me suit beaucoup, beaucoup.
SLB : ben, oui. On te suit partout. On te suit tout le temps.
Elsa : rires.
Silence.
Elsa : comme si on voulait me toucher (rires).
SLB : mais elle peut pas.
Elsa : elle peut pas.
SLB : vous êtes dans des camps séparés, elle peut pas te toucher.
Silence.
Elsa : par contre ceux qui sont dans le même camp que moi, ils peuvent me …l'attra…ils peuvent me la prendre la balle.
SLB : ah ! Ben, non. Quand on est partenaire, on se prend pas les balles. C'est uniquement quand on est adversaire entre les rouges et les verts.
Silence.
Elsa : (incompréhensible) …*tout à la fin.*
SLB : quoi, tout à la fin ? Et t'as réussi à l'envoyer aux ramasseurs ?
Elsa : non.
SLB : ah ! Bon. Qu'est-ce qui s'est passé ?
Elsa : ben…euh…J'l'avais lancée comme ça. (Elsa simule un lancer à bras cassé.)
SLB : ouais.
Elsa : et elle est retombée dans leur camp.
SLB : ah ! Mince. Tu l'as lancée trop en l'air, alors.
Elsa : non, pas trop en l'air. Trop devant moi.
SLB : trop devant toi, d'accord, d'accord.
Silence. 20 secondes.
Elsa : finalement pas de vaine ! C'est bien ce que je pensais.
SLB: ah ! Ben non, c'est sûr.
Elsa : rires.
SLB : elles te suivent partout. Tu cours d'un…
Elsa : elles courent dans le même sens que moi.
SLB : ouais.
Silence. 10 secondes.
SLB : bon, ben écoute Elsa, on va arrêter là, puisque vous continuez encore. Je te remercie d'avoir répondu à mes questions.
Silence.
SLB : merci. Bon appétit.
Elsa : bon appétit.

Séance n°5 : 18/10/2011
10ème questionnement : Leïla 5.4ans
Durée : 7mn55

SLB : alors je vais te montrer, tu sais, j'ai pris avec la petite caméra des films où tu es en train de jouer. D'accord et puis je vais te poser quelques questions.
Mais avant, la séance de la balle au fond aujourd'hui, est-ce que tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Leïla : beaucoup.
SLB : beaucoup. D'accord.

1ère séquence : 3mn04''
Leïla est dans l'équipe des verts. Elle est observée lors de la deuxième partie de la balle au fond.
Avant le début de la partie, elle discute avec Mahé, joueur vert comme elle. Mahé lui met la balle sur le menton en la faisant tourner. Leïla va imiter Mahé en portant la balle sur le front Jeanne reproduit le même geste que Leïla.
Leïla attend le début de la partie, debout au milieu du terrain. Elle est rejointe par Jeanne qui refait la manipulation de la balle. Mahé simule une trajectoire de la balle en faisant un bruit de bouche. Puis Mahé s'entraine à lancer en faisant une course d'élan de la ligne de fond à la ligne médiane avec une impulsion finale et un geste de bras cassé. Il joue ensuite avec Xavier, joueur rouge, à faire se rencontrer leurs balles comme si elles étaient sur la même trajectoire et se percutaient en l'air.
Leïla tourne le dos au camp des rouges lorsque le jeu commence. Elle garde la balle pendant deux minutes en regardant autour d'elle ses camarades et en changeant de temps à autre la balle de main. Elle ne lance la balle du milieu du terrain qu'après avoir été sollicitée par l'enseignant. Sa trajectoire finit dans le camp des rouges.
SLB : hop. Alors, là, c'est au début de la partie, tu es joueuse. Tu discutes de quoi ?
Silence.
Leïla : euh…
SLB : tu te rappelles plus ? Vous étiez en train de jouer avec la balle ?
Leïla : mais le maître…, il a dit trois ramasseurs euh…
SLB : oui.
Leïla : et…euh…et ben, j'sais plus.
SLB : tu ne sais plus.
Silence.
SLB : c'est parce qu'ils manquaient des ramasseurs, c'est ça? Il a demandé à ce qu'il y ait des ramasseurs. Donc, là, tu es en train d'attendre, finalement ?
Silence.15 secondes.
SLB : qu'est-ce qu'il faut faire quand on est lanceur, Leïla ?
Leïla : et bien…il faut bien lancer la balle…
SLB : oui, à qui ?
Leïla : dans l'espace libre et après un enfant voit la balle, il la prend chez les verts et après le rouge y lance dans un espace libre chez les verts et le vert y prend la balle.
SLB : d'accord. Et toi, tu vas essayer de la lancer à qui la balle, là ?
Leïla : (incompréhensible)*…dans un espace libre.*
SLB : oui, mais à qui ?
Leïla : et ben, je sais plus à qui.
SLB : tu sais plus à qui.
Leïla : je crois….euh…Sarah.
SLB : Sarah, oui.
Leïla : (incompréhensible).
SLB : oui.

Leïla : Sarah, elle était chez les rouges et moi, je voulais la lancer à Sarah.
SLB : ah ! Bon.
Leïla : oui. (Leïla sourit en répondant.)
SLB : ah ! Tu voulais, parce que Sarah, c'est, c'est ta copine ?
Leïla fait oui de la tête en souriant comme confuse.
SLB : ah ! Tu voulais lui donner la balle, d'accord.
Leïla : euh…
SLB : parce que, là, finalement, dès le début du jeu, pourquoi tu gardes la balle ? Pourquoi tu la lances pas ?
Leïla : euh…parce que …parce que je savais pas où elle était Sarah.
SLB : ah ! Oui, c'est ça, tu étais en train de chercher Sarah. D'accord et tu la voyais pas.
Silence.
SLB : là, on te voit garder la balle.
Leïla : euh…là, je vais la lancer.
SLB : et donc, là, tu es en train de regarder. Tu essaies de trouver Sarah, alors ?
Leïla : oui. Là, je l'ai trouvée.
SLB : tu l'as trouvée ?
Leïla : oui…et là…
SLB : tu vas la lancer, là, d'accord.
Silence. Après le lancer, Leïla se déplace le long de la ligne médiane en levant les bras pour défendre. Lors de cette partie, Sarah est arbitre rouge dans un espace de terrain opposé à l'endroit d'où Leïla effectue le lancer.
Leïla : et je l'ai lancée à Sarah.
SLB : tu l'as lancée à Sarah, elle a réussi à l'attraper ?
Leïla : oui. En même temps, c'était les garçons qui faisaient que de les arrêter et pas Sarah.
SLB : et après, qu'est-ce que tu fais, là ?
Silence.
Leïla : et après, j'essaie de attraper la balle.
SLB : ah ! T'essaies de l'attraper, d'accord.
Leïla : et j'ai deux copines, Sarah et Jeanne.
SLB : d'accord.

2ème séquence : 3mn47''
Leïla est observée lors de la troisième partie. Elle est ramasseuse avec Angèle et Purdey. Elles discutent entre elles avant le début de la partie et se regardent dans le miroir fixé au mur. Leïla tend sa main et sollicite Purdey pour qu'elle lui frappe la main puis fait de même avec Angèle.
SLB : là, tu es ramasseuse. Qu'est-ce qu'il faut faire quand on est ramasseuse ?
Leïla : et, ben, un enfant envoie la balle jusqu'à…euh…le, le, le bout de …
SLB : le camp des ramasseurs.
Leïla : le camp des ramasseurs, on essaye de rattraper la balle et après on la met dans le cerceau.
SLB : d'accord.
Leïla : et celui qui a beaucoup de balles, et, ben, gagne et c'est soit les verts ou soit les rouges.
SLB : d'accord.
Leïla : mais c'est celui qui a beaucoup de balles.
SLB : d'accord. Je comprends. Et ça, quand tu dis « Celui qui a beaucoup de balles », c'est l'équipe ?
Leïla : oui.

SLB : à la fin, on compte, c'est ça.
Leïla : oui, à la fin, on compte.
SLB : là, tu discutes avec euh…avec Angèle, c'est ça ?
Leïla : non, y avait Angèle, Purdey et moi.
SLB : oui et toi. Vous étiez les trois ramasseuses.
Silence.
SLB : et pourquoi vous tapez dans les mains, là ?
Silence. Leïla sourit et est un peu confuse.
Leïla : je sais pas moi.
SLB : pourquoi t'as fait ça ?
Leïla : parce que…c'est pas moi.
SLB : ah ! Bon, c'est pas toi qui l'a fait.
Silence. Le jeu a commencé. Leïla est debout immobile. Pendant ce temps, Purdey et Angèle ramassent les balles qui arrivent. Ensuite, Leïla s'active et aide ses camarades même si elle ne ramasse pas de balle. Elle regarde. Elle lève les bras comme pour défendre. Purdey aussi fait ce geste défensif.
SLB : et, là, qu'est-ce que tu fais, là ?
Leïla : et ben, j'attends qu'une balle arrive.
SLB : ah ! T'attends qu'une balle arrive. D'accord. Et il y a une balle qui arrive. Pourtant, il y a des balles qui arrivent. On les voit passer.
Silence de 20 secondes. Il reste peu de balles dans le jeu et les trois ramasseuses attendent les derniers lancers. Elles sont regroupées près du cerceau et commencent à compter les balles. On voit passer une balle qui roule et une autre rebondit à côté d'elles.
SLB : y a des balles qui passent que vous n'arrivez pas à rattraper, hein !
Silence.
Leïla : ouais. Pas beaucoup qui passent.
Silence de 15 secondes. Purdey joue à passer son dossard au-dessus de sa tête. Les trois filles sautent sur place et se regardent dans la glace. La dernière balle du jeu arrive en roulant. Leïla la voit et l'attrape pour ensuite la mettre dans le cerceau.
SLB : hop.
Leïla : je l'ai pas eu. Euh…et…
Silence. 10 secondes.
SLB : qu'est-ce qu'elle fait Purdey avec son dossard, là ?
Leïla : (rires). *Il était descendu alors...* (Leïla rit et n'arrive plus à parler). *Et là, moi, j'attends.*
SLB : t'attends. T'attends que les balles arrivent, c'est ça ?
Leïla : oui. En fait, j'avais loupé les balles.
SLB : t'avais loupé toutes les balles ?
Leïla : oui, en fait.
Silence. 20 secondes.
Leïla : (incompréhensible).
SLB : tu te regardes dans la glace ?
Leïla : oui, en fait, j'm'suis cogné l'front dans la glace.
SLB : tu t'es cogné le front dans la glace. Ça t'a fait un petit peu mal ?
Leïla : ça fait pas mal, en fait.
SLB : non, pas trop mal.
Leïla : ben, y a une balle j'vais l'attraper.
SLB : ah ! Oui, y a une balle qui va arriver, tu vas l'attraper
Leïla : incompréhensible.
SLB : on va peut-être voir ça. Ah ! Ben, oui, effectivement. T'as réussi à rattraper une balle.

Silence.
SLB : voilà. Et bien écoute Leïla, je te remercie d'avoir répondu à mes questions et je te souhaite bon appétit.

Séance n°6 : 5/12/2011
11ème questionnement : Camille 5.3 ans
Durée : 5'45

SLB : tout d'abord, bonjour Camille.
Camille : bonjour.
SLB : euh…, je m'appelle Serge, Marc te l'a déjà dit. Avant de commencer à te montrer, ces deux petits films quand tu étais en train de jouer quand tu étais lanceur dans le jeu.
Je voudrais te demander, la séance aujourd'hui de balle au fond, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Camille : (les mots sont prononcés lentement et la voix est faible.) *Je sais pas.*
SLB : tu sais pas.

1ère séquence : 2mn16''
Camille fait partie de l'équipe des rouges. Elle est observée lors de la deuxième partie. Camille lance la balle qu'elle a entre les mains. Son geste de bras cassé est étriqué et la balle termine sa course dans le camp des verts. Elle regarde vers le sol, elle ramasse une balle. Elle se retrouve face à un joueur vert. Elle lance par-dessus le défenseur. Camille regarde vers le sol à nouveau et se déplace dans son camp. Deux fois, des partenaires sont plus rapides et ramassent une balle avant elle.
Elle en trouve une. Elle se déplace à la limite de la ligne médiane et lance dans un espace libre de joueurs verts. Elle attend pour voir le résultat de son lancer. Pendant que Sarah et Elsa disent aux joueurs verts « Moi, j'en ai une de balle. » Camille balaie du regard son camp et le camp des verts. Angèle est la dernière joueuse verte à avoir une balle. Camille avec Sarah et Bonnie la suivent pour la gêner dans son lancer. La fin de la séquence se termine sur Xavier qui signale une faute de Fabien. Fabien précise la place exacte de la balle lorsqu'il l'a ramassée.
SLB : alors.
Camille regarde la séquence en silence. 10 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu fais là.
Silence.
SLB : tu vois bien ?
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu es en train de faire ?
Silence.
SLB : Hein ?
Silence. 15 secondes.
SLB : tu es lanceur dans le jeu. Qu'est-ce que tu es en train de faire ?
Silence.10 secondes.
Camille : euh.
SLB : oui ?
Silence. 20 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu es en train de regarder ?
Silence.
Camille : (Les mots sont prononcés lentement et la voix est faible.) *je sais pas.*

Silence.
SLB : et, là, qu'est-ce que tu fais, tu attends ? T'es debout.
Silence. 10 secondes.
SLB : ah ! Tu es en train de lever les bras.
Silence.
SLB : pourquoi tu lèves les bras ?
Silence.
SLB : tu sais pas ?
Silence. 35 secondes.

2ème séquence : 2mn22''
Camille est proche de la ligne de fond et lance dès que le signal est donné par l'arbitre. Ensuite, elle regarde vers le sol et cherche des balles à ramasser. Elle en trouve une et se déplace vers la ligne médiane. Fabien et Noa, deux joueurs verts, l'ont vu et lèvent les bras pour gêner son lancer. Camille lance par-dessus les bras des adversaires. Ensuite, elle marche en regardant le sol.
Angèle, joueuse verte, veut lancer une balle. Camille avec Valentine et Zoé lèvent les bras. Angèle se déplace latéralement le long de la ligne médiane. Le groupe de filles dont fait partie Camille effectue un aller-retour. Camille et Zoé ont aperçu Xavier, un autre joueur vert, en possession d'une balle et tentent de le gêner. Xavier lance rapidement par-dessus les deux filles.
Camille se déplace vers la ligne de fond et revient avec une balle. Elle s'avance vers la ligne médiane. Jeanne, joueuse verte, l'a vu et la suit pour la gêner. Camille court latéralement et lance rapidement.
Camille attend au milieu de son camp en regardant autour d'elle. Elle s'avance vers la ligne médiane en levant les bras avec cinq autres joueurs rouges pour empêcher le lancer d'un adversaire vert.
Juste après ce lancer, Camille se déplace vers la ligne de fond. Elle revient comme précédemment avec une balle. Elle se place près de la ligne médiane sur un côté du terrain. Elle court vers l'autre côté et effectue son lancer dans un endroit où il n'y a aucun joueur vert.
Après son action, Camille reste au milieu de son camp à regarder autour d'elle. Elsa, partenaire rouge, agite devant elle ses bras avec des mouvements de doigts comme le font les sorciers pour jeter des sorts et produit des « Houi…… ». Camille la regarde. Elsa s'arrête lorsqu'elle s'aperçoit qu'elle est observée. Camille se déplace vers la ligne de fond et sort du champ de la caméra. Elsa reprend la gestuelle précédente avec le bruitage.
La partie est terminée.
SLB : maintenant, on va regarder la deuxième fois, tu sais la quatrième partie, parce qu'il y a deux parties où j'ai filmé Théo. Donc, là, pareil.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu es en train de faire, là ?
Camille : euh…
SLB : oui ?
Camille : euh…
Silence. 20 secondes.
SLB : hop ! Et, là, qu'est-ce que tu fais ?
Silence.
Camille : je sais pas.
SLB : tu sais pas ?
Silence. 20 secondes.
SLB : ah ! Hop ! On va te revoir avec une balle.

Silence.15 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu regardes, là, quand tu es en train d'attendre au milieu du camp ?
Silence. 55 secondes.
SLB : tu attends ?
Silence.10 secondes. La séquence est terminée.
SLB : et voilà ! Bon. Eh, bien, merci ! Et puis tu vas retourner en classe et je vais dire à Théo de venir.

Séance n°6 : 5/12/2011
12ème questionnement : Théo 5.1ans
Durée : 5mn30

SLB : donc, Théo, merci de bien vouloir répondre à mes questions. Je vais te montrer deux films, un film où tu es lanceur et un film où tu es arbitre, hein sur les parties que tu as faites. Mais avant de commencer, la séance d'aujourd'hui de balle au fond, tu l'as aimé, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Théo : j'ai aimé.
SLB : tu l'as aimée. D'accord. Tu dirais plutôt beaucoup.
Théo : beaucoup.
SLB : beaucoup, d'accord.

1ère séquence : 2mn13''
Théo est dans l'équipe des rouges. Il est observé lors de la première partie de balle au fond.
Il s'avance assez près de la ligne médiane puis lance les balles à bras cassé. Après les lancers, il regarde le sol autour de lui. Ensuite il se déplace en levant les bras mais comme il a repéré une balle au sol, il se précipite en baissant les bras.
Il regarde face au camp des verts en levant les bras. Deux trajectoires de balle passent près de lui. Il ne réagit pas assez vite. Théo poursuit des balles qui sont envoyées aux attrapeurs verts. Mais toutes sont captées par Noé et Fabien, les deux attrapeurs verts.
Il ne reste plus beaucoup de balles. Théo suit en leur parlant Lou et Yanis. Ces deux camarades sont porteurs de balles.
SLB : alors. Là dans le jeu, tu vas être lanceur. Qu'est-ce que tu fais ?
Théo : je lance.
SLB : tu lances ! (Silence). *Et…euh…, tu la lances à qui quand tu lances la balle ?*
Silence.
Théo : euh…à les autres rouges.
SLB : d'accord. Les…les…ceux qui sont attrapeurs et ramasseurs.
Théo : oui.
SLB : tu te rappelles qui c'était sur cette partie ?
Théo : non.
SLB : c'était qui ?
Théo : Zoé et euh…
SLB : Zoé et Valentine. Et, là, qu'est-ce que tu es en train de faire ? On te voit courir partout sans arrêt. Qu'est-ce que tu essayais de faire ?
Théo : euh…de en prendre.
SLB : ouais, de prendre…des balles. D'accord. Et, là quand tu lèves les bras, qu'est-ce que tu essaies de faire ?
Théo : je veux la défense.

SLB : ah ! Tu veux la défense, d'accord. Comment on fait finalement la défense ? Qu'est-ce qu'il faut essayer de faire ?
Théo : faut essayer qui…parce qu'ils mettent les autres dans …les autres verts.
SLB : faut pas que les balles, elles aillent pour les autres verts. Et qu'est-ce que tu regardes quand tu joues ?
Théo : je regarde les autres qui lancent.
SLB : tu regardes les autres qui…
Théo : lancent.
SLB : ils lancent, d'accord. Et, là, qu'est-ce que tu fais ? T'as demandé quelque chose à Yanis ? Qu'est-ce que tu lui as demandé ?
Théo : je lui ai demandé si il voulait…
SLB : s'il voulait quoi ?
Théo : s'il voulait…euh…les faire (incompréhensible.)
SLB : s'il voulait le faire, je ne comprends pas.
Théo : eh……, je voulais pas. Il m'a tapé en tirant la balle.
SLB : ah ! Il t'a tapé en tirant la balle, mais il a pas fait exprès.
Théo : si.
SLB : si ! Il a fait exprès ?
Théo : il a pas fait exprès.
SLB : ah ! Oui, il a pas fait exprès, d'accord, d'accord.
Théo : ça fait trop mal !
SLB : ça fait trop mal.

2ème séquence : 2mn20''
Théo est arbitre et est observé lors de la troisième partie de balle au fond. Théo est très attentif. Il regarde avec attention les balles qui roulent et qui sont à la limite de la corde. Au fil du jeu, il regarde davantage le tapis contre lequel il est adossé. Il manipule le panneau d'arbitre.
SLB : maintenant, on va te voir quand tu es arbitre. Qu'est-ce qu'il faut regarder quand on est arbitre ?
Théo : faut regarder quand les gens…euh…y regardent…euuuuuh…y regardent…euh…yyyyyy partent pas. Y yyyy passent pas la…
SLB : la ligne, c'est ça ?
Théo : oui.
SLB : où y a la corde ?
Théo : oui.
SLB : tu as regardé s'ils ont bien respecté ?
Théo : oui.
SLB : oui. C'est à dire que les verts, ils ont toujours pris la balle, les attrapeurs ramasseurs, toujours quand c'était dans leur camp. Et puis tes partenaires, les rouges, ils ont jamais pris la balle de l'autre côté ?
Théo : oui.
SLB : d'accord.
Silence.
Théo : euh….
SLB : quoi ?
Théo : et puis après c'est fini.
SLB : puis après c'est fini, oui.
Silence.
SLB : t'aimes bien être arbitre ?

Théo : oui, les deux.
SLB : t'aimes bien les deux, c'est-à-dire être joueur et être arbitre ?
Théo : arbitre et ramasseur.
SLB : ah ! T'aimes bien être arbitre et ramasseur, t'aimes pas être lanceur ?
Théo : oui, j'aime pas.
SLB : ah ! Bon, pourquoi ?
Théo : parce que ça m'intéresse pas.
SLB : ça t'intéresse pas. D'accord.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu es en train de faire finalement, quand t'es arbitre, là ?
Théo : je regarde …euh…les fautes. Ils doivent pas, ils doivent pas le faire.
SLB : d'accord. Tu te dis quoi quand tu es en train de les regarder ?
Théo : j'me dis rien.
SLB : tu te dis rien.
Silence.
SLB : bon ! D'accord. Ben, Théo, je te remercie, tu vas pouvoir aller à la cantine, merci.

Séance n°7 : 9/12/2011
13ème questionnement : Purdey 5.7ans
Durée : 8mn43

SLB : alors Purdey, tout d'abord, bonjour.
Purdey : bonjour.
SLB : euh, je vais te montrer des petits films quand tu es en train de jouer, tu sais sur les parties de balle au fond. Mais avant de commencer, cette séance-là, aujourd'hui, est-ce que tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Purdey : j'ai bien aimé.
SLB : t'as bien aimé. Donc on peut dire quoi, beaucoup ?
Purdey : oui.
SLB : très bien.

1ère séquence : 1mn58''
Silence. Je cherche la première séquence. Purdey appartient à l'équipe des verts et est lanceuse. Elle est observée lors de la première partie.
Purdey et Sarah lancent une balle alors qu'elles sont accroupies. Purdey se déplace dans le camp des verts à la recherche d'une balle. Elle en ramasse une près de la ligne de fond et prend deux pas d'élan et lance vers le camp des rouges. Elle cherche du regard d'autres balles à récupérer mais à chaque fois, elle arrive après ses partenaires verts.
Purdey reste debout et ensuite se met à sauter sur place avec les bras levés au-dessus de la tête.
SLB : alors, qu'est-ce que tu es en train de faire là ?
Purdey : je lance les balles.
SLB : ouais, tu lances les balles. Tu les lances à quelqu'un ?
Purdey : euh…je les lance dans le camp des autres.
SLB : le camp des autres. Le but du jeu, c'est de les envoyer à qui les balles?
Purdey : euh…j'sais plus.
SLB : tu ne te rappelles plus.
Purdey : non.
SLB : d'accord. Et, là qu'est-ce que tu fais on te voit en train de sauter ?

Purdey : (rires). *C'est pour attraper les balles des autres.*
SLB : ah ! Oui. D'accord. Donc, là tu essaies de défendre pour récupérer des balles.
Purdey : ben, oui, eh !
Silence. Enfin, Purdey ramasse une balle. Elle se déplace le long de la ligne médiane en regardant dans le camp des rouges. Elle s'arrête, se recule et lance la balle en hauteur. La balle heurte le plafond et retombe dans le camp des rouges. Purdey rit avec Sarah de son lancer.
Ensuite Purdey reste debout au milieu de son camp et regarde autour d'elle. Ensuite, elle saute sur place les bras en l'air.
La dernière balle arrive dans le camp des attrapeurs rouges. Purdey regarde les balles dans le cerceau des rouges. Elle place ses deux mains sur le nez et discute avec Angèle qui l'imite et place également ses mains sur le nez. Alexandre et Sarah viennent discuter avec Purdey et Angèle.
Purdey : comme y a des balles le long.
SLB : ouais.
Silence.
SLB : et, là, t'attends pour lancer finalement, qu'est-ce que tu regardes, là?
Purdey : ben, des fois quand j'ai pas de balle, ben, j'essaie d'attraper les balles des autres.
SLB : d'accord. Ça veut dire que tu regardes un peu où y a des balles dans ton camp, c'est ça ?
Purdey : ouais.
SLB : et quand t'as une balle, qu'est-ce que tu décides de faire ?
Purdey : ben, je lance.
SLB : tu lances, mais tu lances n'importe où ?
Purdey : euh…(Silence). *J'essaie d'envoyer où y a personne comme ça euh…*
SLB : ah ! Oui, je comprends. Mais comment tu fais pour savoir qu'il n'y a personne ?
Purdey : et, ben…mais…ils se jettent partout sur les balles et …c'est dur pour qu'on les attrape pas.
SLB : ouais. Ça sert à quoi de compter comme ça ?
Purdey : ben, si quelqu'un lance pas ? Ben, ça dure trop longtemps après, et les autres y attendent pour rien.
SLB : d'accord. Tu trouves ça bien de compter ?
Purdey : ben, oui.
SLB : t'aimes bien.
Purdey : ben, oui.
SLB : tu trouves, ça drôle, un peu ?
Purdey : rires.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et là, qu'est-ce que tu fais ? Tu t'es fait mal au nez ou…
Purdey : mais, non, on perdait tout le temps et nous…ça m'énerve.
SLB : parce que vous perdiez tout le temps, ça t'énervait un peu. D'accord. Qu'est-ce que tu dis à Sarah, là ?
Purdey : ben, on a perdu.
SLB : d'accord.
Purdey : on perdait tout le temps, ça m'énerve.
SLB : comment tu savais qu'on perdait tout le temps ?
Purdey : ben, parce que je voyais qu'il y avait moins de balles dans le camp des autres.
SLB : ah ! D'accord. Pourtant vous les avez pas comptées mais toi, tu voyais que…
Purdey : ouais.

2ème séquence : 4mn56’’
Purdey est placée sur le terrain proche de la ligne de fond. Elle a une balle dans la main et des balles sont sur le sol autour d’elle. Elle en lance trois successivement. Pour la troisième et dernière, elle regarde où elle lance. La deuxième balle ne franchit pas la ligne médiane. Ensuite elle regarde le sol à la recherche de balles pour les lancer. Elle en ramasse et la lance de l’endroit où elle est dans le terrain, au milieu de son camp. Purdey prend son temps et regarde où est arrivé son lancer.
SLB : alors, attends je vais le remettre au début ? Hop ! (Silence). *Voilà, donc là, allez, c’est parti !*
Tu lances les balles, là, et tu sais où tu les lances, là ?
Purdey : ben…euh... (Rires). *D’abord, là, j’suis en train de courir, où y a des balles. Je vais chercher des balles dans le camp.*
SLB : ouais. D’accord.
Purdey : puis je lance là.
Silence.
SLB : tu lances un peu partout finalement ?
Purdey : ouais, ouais.
Silence. Purdey avec Mahé tentent d’attraper des balles qui roulent dans le camp des ramasseurs rouges. Sarah a trouvé une balle et vient voir Purdey qui en ramasse une à son tour. Elle est en concurrence avec Leïla. Elles échangent quelques mots et Purdey lui donne la balle. Sarah vient vers Purdey et lui tend la balle. On les voit marcher vers le milieu du terrain en discutant. Sarah s’avance à la ligne médiane et lance. La balle heurte la tête de Lou, un joueur rouge.Elle met ses mains sur son nez et vient en riant vers Purdey qui rit également.
SLB : t’as pas pu la prendre là ?
Purdey : non.
Silence.
SLB : de quoi vous discutez avec Leïla ?
Purdey : euh…de rien.
SLB : de rien.
Purdey : non.
Silence.
SLB : et là ?
Purdey : Sarah, c’est juste qu’elle voulait me donner la balle.
SLB : elle voulait te donner la balle Sarah ?
Purdey : oui, mais moi, je voulais pas.
SLB : ah ! Bon. Pourquoi tu voulais pas ?
Purdey : parce que.
SLB : ah ! Bon, parce que.
Arrêt.
SLB : qu’est-ce que tu regardes, là, au moment du jeu parce que t’as plus de balle ?
Purdey : ben, oui, j’ai plus de balle.
SLB : tu fais quoi, là ?
Purdey : j’ai plus de balle, et puis les autres, ils déf…(Rires) *Oh !*
SLB : Tu étais en train de discuter avec Sarah ?
Purdey : ben non, là on discute pas !
SLB : plus, c’est vrai.
Silence.
Purdey : là, Sarah, elle l’a lancée sur la tête de Lou. (Rires).
SLB : alors, elle l’a lancée. C’est pour ça, ça te fait rire ?

Purdey : ouais. (Rires). *Ben ça fait mal quand même d'avoir des balles…qui arrivent dans la tête.*
SLB : non, pas beaucoup, elles sont pas dures, les balles.
Purdey : rires.
Silence. Purdey saute sur place en levant les bras et ensuite, on la voit se déplacer avec les autres joueurs verts latéralement dispersés dans leur camp. Leïla a toujours la balle dans les mains. Purdey s'avance vers elle mais Leïla s'éloigne.
SLB : qu'est-ce que tu regardes, là quand tu es en train de sauter sur place ?
Purdey : je saute sur place à des gens.
SLB : à des gens ?
Purdey : ouais.
SLB : c'est-à-dire ?
Purdey : ouais, qui vont lancer des balles.
SLB : ah ! D'accord.
Purdey : moi, en fait, j'ai trouvé comment on va défendre.
SLB : ouais.
Purdey : y en a quelques uns qui sont d'un côté, y en a d'autres qui…euh…en fait il en faut partout pour pas que les balles…
SLB : je comprends. D'accord. C'est ça !
Purdey : hum.
SLb : et, là, vous le faites les verts ?
Purdey : euh…
SLB : d'être partout ?
Purdey : y en a qu'ont pas bien compris, mais en fait je leur ai pas dit euh…
SLB : tu leur as pas dit ?
Purdey : non.
SLB : tu penses qu'il faudrait leur dire ?
Purdey : ben, oui.
SLB : d'accord.
Purdey : parce que ce serait mieux.
Silence.
SLB : dans le jeu, tu crois que ça sert à quelque chose de regarder les adversaires ?
Purdey : ben, oui parce que si on est de l'autre côté on voit pas qu'il y a des balles qui vont partir.
SLB : bien, sûr. Et ça sert à quelque chose de regarder ses partenaires, aussi ?
Purdey : (silence). *Ben, pour attraper les balles.*
SLB : pour attraper les balles. D'accord. Donc, ça sert finalement pour défendre de regarder ses partenaires ?
Purdey : ouais, c'est pour attraper mieux les balles.
SLB : et pour lancer, ça sert à quelque chose de regarder ses partenaires ?
Purdey : et, ben, euh…Quand on saute, ça veut dire que aussi qu'on lance les balles mais…après là, euh…c'est dur quand y a des gens partout parce que eux aussi ils ont compris qu'on voulait défendre.
SLB : d'accord. Ce que tu es en train de dire, c'est que…je comprends.
Silence.
SLB : et, là, qu'est-ce que s'est passé ?
Purdey : en effet…c'est que y a des balles…des balles qui se lancent. Nous, on essaie de les attraper, ça…
Silence. Sarah et Purdey sont sur un côté et lèvent les bras. Elles sautent mais la balle passe au-dessus d'elles.

Une balle est lancée par Cerise, un joueur rouge. Purdey regarde trois joueurs verts défendre. Noé récupère la balle et se déplace de l'autre côté du terrain. Il lance. Son action est suivie par tous les joueurs verts. Tous les autres joueurs verts se déplacent latéralement sauf Purdey qui reste sur un côté au niveau de la ligne médiane.
SLB : elle a été bien lancée, la balle, là ?
Silence.
SLB : vous avez pas réussi à l'attraper, elle est passée par-dessus vous.
Purdey : ouais. On peut pas, on peut pas vraiment sauter trop haut. On est encore des enfants.
SLB : ben, oui.
Silence.
SLB : ah ! Et qu'est-ce que vous faites, les verts, là ?
Purdey : ben, là, on défend parce que … (rires) *mais y a que moi dans les coins.*
SLB : ah ! Oui. Toi tu te dis, je vais dans les coins parce que les autres y ils pensent pas, c'est ça ?
Purdey : ben, non.
Silence.
Purdey : ben, là, y en a plein qui …se mettent comme ça …(Rires)*…dans le mauvais sens.*
SLB : c'est-à-dire…Ah ! Oui, parce qu'ils se tournent, c'est ça que tu veux dire ?
Purdey : hum.
SLB : ils se mettent de dos, c'est vrai !
Purdey : hum.
SLB : oui, quand on se met de dos, c'est ce tu disais tout à l'heure.
Purdey : hum.
SLB : on peut pas voir les adversaires.
L'enseignant intervient pour expliquer à Mahé un joueur de l'équipe verte qu'il lance trop fort et que la balle rebondit sur le mur et revient dans le camp des rouges. Les ramasseurs n'arrivent pas à arrêter la balle. Mahé répond qu'il faut envoyer les balles ans le camp des rouges. L'enseignant demande à Noé d'expliquer le but du jeu. Noé répond *« C'est d'avoir le moins de balles dans son camp. »* L'enseignant complète en disant que le but du jeu *« C'est d'envoyer les balles aux attrapeurs. »*
SLB : c'est le maître qui rappelle à Mahé que…
Purdey : il lance trop fort les balles.
SLB : ben, oui. Et toi, tu t'en étais aperçu de ça ?
Purdey : ouais.
SLB : comment t'avais fait pour le voir ?
Purdey : ben, parce que…là, en fait, moi je vois qu'il lance les balles à moitié dans le mur et que ça va du côté, là. (Elle montre sur l'écran, le camp des rouges.)
SLB : d'accord, d'accord. Et tu lui as dit à Mahé, ça, toi ?
Purdey : …(Incompréhensible)
SLB : tu penses qu'on peut, tu pourrais lui dire ?
Purdey : mmm…
SLB : non ?
Purdey : ouais
SLB : oui.
Purdey acquiesce de la tête.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : bon, ben, Purdey, je vais te remercier d'avoir répondu à toutes mes questions et je vais te laisser retourner en classe.

Purdey : d'accord.

Séance n°7 : 9/12/2011
14ème questionnement : Sarah 5.6ans
Durée : 8mn15
SLB : bon, Sarah, on va commencer un petit peu le…le…Je vais te poser des questions puis je vais te montrer, tu sais, deux films où on te voit jouer au jeu de la balle au fond, d'accord ?
Mais avant de commencer, la séance aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Sarah : moyennement.
SLB : moyennement.

1ère séquence : 4mn07''
Sarah fait partie de l'équipe des verts. Elle est observée lors de la deuxième partie. Purdey, l'autre élève observée, appartint aussi aux verts.
Sarah ramasse des balles et les lance. Elle est proche de la ligne du fond. Elle a une balle en main. Elle se déplace rapidement vers un endroit où se trouvent deux balles sur le sol. Elle lance celle qu'elle a en main puis en ramasse une autre et lance à nouveau. Purdey s'approche d'elle et ramasse la deuxième balle sur le sol. Purdey lance en tournant le dos au camp des rouges.
Sarah se déplace en regardant partout vers le sol mais aussi en hauteur. Elle a une balle en main. Elle aperçoit une balle, elle s'en approche. Elle lance sans regarder dans la direction de la trajectoire et ramasse la balle sur le sol. Elle la garde en main et part de nouveau se déplacer dans le camp en regardant le sol et parfois en l'air.
SLB : hop ! Alors, là, on va remettre au début. Voilà. Qu'est-ce que tu es en train de faire, là ?
Sarah : je suis en train de prendre des balles.
SLB : d'accord. Qu'est-ce qu'il faut faire avec les balles ?
Sarah : en fait pour ramasser les balles et ensuite tu lances la balle aux ramasseurs.
SLB : aux ramasseurs qui sont de l'autre côté.
Sarah fait un signe affirmatif de la tête.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : hop ! Qu'est-ce que tu fais là, à un moment ? Qu'est-ce que tu regardes quand tu es en train de te déplacer dans le jeu ?
Silence.
Sarah : je regarde comment ils jouent.
SLB : qui ?
Sarah : les autres.
SLB : c'est-à-dire, comment ils jouent ?
Sarah : comment ils lancent les balles.
SLB : d'accord. « Comment ils lancent les balles », OK. Pour faire quoi finalement, « Comment ils lancent les balles. » les rouges ?
Sarah : pour que moi, ensuite je lance ma balle.
SLB : d'accord.
Silence, Sarah regarde la vidéo. Sarah est le long de la ligne médiane. Elle montre la balle aux rouges en tendant le bras et en agitant la balle comme on le fait pour narguer une personne. Elle se déplace latéralement avec Angèle et regarde si elle est suivie par des verts. Sarah et Angèle arborent un large sourire.

SLB : et, là, qu'est-ce que tu fais ?
Silence.
SLB : tu gardes la balle, là, finalement!
Silence. La vidéo est arrêtée.
Sarah : j'attends qu'ils s'éloignent pour que…je lance ma balle.
SLB : d'accord. Et qu'est-ce qui va te faire décider « qu'ils sont éloignés » comme tu dis ?
Silence.
SLB : qu'est-ce qui va faire qu'à un moment tu lances la balle ?
Sarah : ben, euh…qu'ils sont un peu plus éloignés.
SLB : c'est-à-dire.
Sarh : c'est-à-dire qu'ils sont plus écartés.
SLB : d'accord, et donc écartés, ça veut quoi pour toi ?
Sarah : écartés, ça veut dire se reculer.
SLB : ah ! qu'ils soient reculés. Tu lances pas quand ils sont justes devant toi.
Sarah fait « oui » de la tête.
SLB : d'accord.
La vidéo est remise en marche. Silence. Sarah parle à Purdey qui répond et lui tend les mains, paumes vers le haut.
SLB : donc, là, ils ne sont pas assez reculés, alors ?
Sarah : ouais.
SLB : qu'est-ce que tu lui racontes à Purdey ? Elle te demande quelque chose Purdey, là ? Qu'est-ce qu'elle te demande ?
Sarah : elle me…elle me dit si…si je pourrais lui donner la balle.
SLB : et alors ?
Sarah : ben, euh…je luis ai dit non !
SLB : tu voulais la lancer, toi.
Silence. Sarah lance la balle. Elle regarde attentivement et manifeste des signes de joie. Elle va en parler à Purdey. Ensuite elle repart à la recherche d'une autre balle. Elle se met à quatre pattes pour ramasser des balles. Elle sort du camp de la caméra et réapparaît avec une balle. Elle s'approche de la ligne médiane et tend son bras comme tout à l'heure à l'attention des rouges. Sarah va parler à Purdey. Elles rient ensemble.
SLB : eh ! Eh ! T'as réussi à l'envoyer de l'autre côté, là ?
Sarah : euh, oui.
Silence.
SLB : hop ! Tu te mets à quatre pattes, t'essaies d'attraper une balle, c'est ça ?
Sarah : oui. (Rires).
SLB : tu l'as eue.
Silence.
SLB : donc, là, pareil !
Silence.
SLB : et, là, est-ce qu'ils sont éloignés, là ?
Sarah : euh…euh…quand même un petit peu plus.
Silence. Sarah est face à Bonnie puis elle lance la balle et se dirige vers Purdey. Les autres élèves comptent jusqu'à cinq pour inciter Angèle a lancée la balle. Angèle rejoint Sarah et Purdey.
SLB : ah ! Et tu l'as donnée la balle ?
Sarah : non.
SLB : tu l'as lancée ?
Sarah : oui.
SLB : d'accord, tu as réussi à l'envoyer aux ramasseurs ?

Sarah : non.
SLB : non, elle a été interceptée…
Sarah : en fait, je l'ai …elle a rebondi sur ma copine Lou la balle.
SLB : ah ! D'accord, elle a rebondi sur Lou, qui est rouge ?
Sarah : oui.
SLB : d'accord. Comme ça, elle a pu l'attraper elle ?
Sarah : oui. Sauf qu'elle l'avait pas vue.
SLB : elle l'a pas vue.
Silence.
SLB : de quoi vous discutez, là…
Sarah : ben…
SLB : toutes les trois ?
Silence.
SLB : tu te rappelles plus ?
Sarah : oui.
Silence. L'enseignant a arrêté le jeu et rappelle le principe de ne pas se gêner entre joueurs de la même équipe. Sarah est en train de défendre. Elle se déplace latéralement avec les autres verts en levant les bras. Les verts sont pris de vitesse mais la balle est récupérée par Sarah. Elle s'avance au niveau de la ligne médiane. Son lancer est arrêté. C'est Théo, joueur rouge qui arrive à transmettre la dernière balle de la partie aux attrapeurs de son équpe.
SLB : vous discutez souvent avec Purdey, pendant les parties ?
Sarah : euh…oui.
SLB : vous discutez de quoi ?
Sarah : de…de ….on discute si on va devant et on se dit si on va gagner.
SLB : ah ! D'accord. Vous regardez si euh…
Sarah : on regarde s'ils ont moins de balles.
SLB : d'accord, d'accord. Et alors ?
Sarah : mais ils en ont…ils en ont toujours moins dans leur panier (cerceau), *nous en a toujours plus.*
SLB : donc c'est vous qui gagnez alors ?
Sarah : non, c'est eux qui gagnent.
SLB : ah ! D'accord. Ça veut dire que c'est eux qui ont plus de balles dans leur panier que vous, quand même.
Sarah : oui.
SLB : pour gagner. D'accord.
2ème séquence : 1mn12''
SLB : ensuite, le deuxième. Alors tu sais celui-là, le maître il avait mis une nouvelle règle. Il fallait le faire le plus vite possible.
Sarah : oui.
Sarah est observée lors de la quatrième partie. L'enseignant a introduit une nouvelle règle pour obliger les élèves à lancer plus rapidement, la partie est limitée en temps, deux minutes. Sarah est proche de la ligne de fond. Elle prend son élan et lance en s'avançant au milieu du terrain. Ensuite elle se retourne et regarde le sol. Elle ramasse une balle et va lancer au niveau de la ligne médiane. Sarah part à la recherche de nouvelles balles. Mais d'autres verts sont plus rapides qu'elle.
Elle ramasse une troisième. Elle va la montrer à Purdey. Les deux fillettes s'approchent de la ligne médiane et tendent leurs bras chacune en agitant la balle comme précédemment.
Purdey lance la balle.
Sarah se déplace le long de la ligne médiane en souriant. Elle montre sa balle. Victor, joueur rouge la suit. Sarah conserve la belle jusqu'à la fin de la partie.

L'enseignant donne le signal de fin de la partie. Il interroge Sarah *« Il aurait fallu faire quoi Sarah ? »*. Un élève répond *« Lancer avant. »* Sarah répète *« Lancer avant. »*
SLB : hop !
On entend l'enseignant dire *« La partie ne dure que deux minutes ! »*
SLB : qu'est-ce que tu regardes, là ?
Sarah : je regarde la balle.
SLB : tu regardes la balle !
Sarah : oui.
SLB : tu regardes si il y a des balles dans ton camp, c'est ça ?
Sarah : oui.
Silence.
SLB : on te voit courir partout.
Sarah : hum.
Silence.
SLB : tu vas parler avec Purdey ?
Sarah : oui.
SLB : qu'est-ce que tu lui dis ?
Sarah : je m'en rappelle plus.
Silence.
SLB : ah ! Qu'est-ce qu'elle a fait, Purdey ?
Sarah : je sais pas.
SLB : ben, regarde ! Elle n'a plus la balle.
Sarah : elle l'a lancée.
SLB : elle l'a lancée, oui.
Silence.
SLB : et, là, finalement, toi, tu la gardes !
Sarah : ouais.
SLB : parce qu'ils sont trop…ils sont pas assez, comme tu dis, « écartés », ils sont trop près de toi?
Sarah : oui.
On entend l'enseignant dire *: « C'est terminé. »*
SLB : et donc ?
Sarah : j'ai gardé la balle.
SLB : ben, oui, t'as gardé la balle ! Tu te retrouve avec la balle parce que…eh ! Oui ! C'est ça parce quand il y a le temps, ça va vite et puis, euh…tu t'es retrouvée finalement avec la balle et voilà !
Sarah : oui.
SLB : est-ce que tu crois que ça sert à quelque chose de regarder les autres quand on joue ?
Sarah : oui.
SLB : pourquoi ?
Sarah : de regarder s'ils sont éloignés pour lancer la balle.
SLB : d'accord, d'accord. Ça, c'est important dans le jeu?
Sarah : non.
SLB : non, c'est pas important, d'accord.
Silence.
SLB : bon, ben, écoute, Sarah, je vais te remercier d'avoir répondu à mes questions. Merci et puis bon appétit.
Sarah : bon appétit.

ANNEXE 6

Classe de cours moyen 2ème année – Hand-ball

Six séances, douze questionnements

Déroulement des questionnements :

Question : as-tu aimé cette séance de handball aujourd'hui ?

Enormément	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout

- Je montre différentes séquences filmées où l'élève est joueur donc engagé dans l'activité et où l'élève est observateur de l'activité des autres.

Séance n°1 : 15/03/2012
1er questionnement :Tanguy 10.4 ans
Durée : 11mn40

SLB : voilà, c'est parti. Donc, écoute Tanguy, merci d'avoir accepté de faire l'entretien. Avant de commencer, je vais te poser une question, euh..., la séance de hand-ball aujourd'hui, est-ce que tu l'as aimée, alors dans cinq propositions, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Tanguy : euh…beaucoup.
SLB : beaucoup.
Tanguy : beaucoup.
SLB : d'accord, très bien, merci. Alors ensuite, je vais te montrer donc plusieurs séquences où tu…, sur le déroulement de la séance, sur ce qui tu es en train de faire pendant la séance. Voilà et puis je vais te poser quelques questions.

1ère séquence : 1mn23''
Les élèves doivent traverser la longueur du terrain de hand-ball en se faisant des passes, tout dribble étant proscrit. Les quatre équipes constituées en tout début de séance sont réparties dans quatre colonnes. Tanguy appartient à l'équipe bleue.
Le groupe de Tanguy est en réussite. Les passes sont transmises dans la course des joueurs. Les balles dites « perdues » sont comptabilisées par les élèves à la demande de l'enseignante. Le groupe de Tanguy perd une balle sur les deux traversées visionnées.

SLB : alors on va revenir sur la toute première situation où vous êtes, vous faites des traversées, tu sais, où vous faites des passes.
Tanguy : oui, oui.
SLB : alors, qu'est-ce que tu es en train de faire, là ?
Tanguy : ben, en fait, euh…on faisait, on devait récupérer la balle à deux mains, lancer à une main.
SLB : d'accord.
Tanguy : et il fallait compter combien de balles, on perdait.
SLB : d'accord. Et euh…
Tanguy : c'était un petit échauffement.

SLB : c'est difficile.
Tanguy : ben, non, ça va.
Arrêt.
SLB : ça va. Et euh…et, quand tu es à la fin, là, quand les autres passent, est-ce que tu les regardes, en train de faire ?
Tanguy : oui, je les regarde.
SLB : ouais. Pourquoi faire ?
Tanguy : euh…pour leur dire par exemple, si j'trouve, si j'trouve qu'ils ont pas respecté la consigne de la maîtresse. Ben, je leur dis, par exemple, si il faut faire la passe à une main.
SLB : d'accord sur, sur des petites choses comme ça…
Tanguy : oui, voilà.
SLB : …par rapport à la consigne, pour leur rappeler finalement…
Tanguy : s'ils se sont trompés.
SLB : très bien.
Silence de 30 secondes. Tanguy regarde la séquence.
SLB : quand tu es en train de faire, qu'est-ce que tu regardes ?
Tanguy : là ?
SLB : oui.
Tanguy : je regarde d'abord le copain qui me donne la balle pour bien réceptionner.
SLB : ouais.
Tanguy : je regarde à qui je fais la passe et ben, voilà, après je fais comme ça tout le long.
SLB : d'accord. Tu passes ton temps, finalement, à regarder…
Tanguy : regarder pour bien réceptionner et pour bien passer.
SLB : pour bien passer, d'accord.
Silence.
SLB : et là, finalement, vous êtes plutôt en situation de réussite ?
Tanguy : ben, oui, ça va, on a eu quelques difficultés, quelques, quelques accidents négatifs comme on pourrait dire.
Silence.
Tanguy : ah ! Oui.
Silence.
SLB : toujours pareil, quand tu es en train de regarder par rapport à ce que tu disais.
Tanguy : oui, voilà, c'est toujours pareil.

2ème séquence : 38''
Les élèves doivent se faire des passes par deux en face à face. Tanguy est avec un joueur de l'équipe Jaune. La séquence débute par une balle qui n'est pas attrapée par Tanguy. Il est très appliqué dans la tâche, sautille sur place pour placer la jambe gauche en avant et arme le bras droit. Ses passes sont précises. A l'inverse, Tristan, son partenaire, a des difficultés à réceptionner le ballon, réalise ses passes le plus souvent les deux pieds au même niveau et alterne passe à bras cassé ou passe à la cuillère.

Tanguy : Tanguy pointe du doigt la séquence juste après sur l'ordinateur. *Celle-là.*
SLB : pas celle-là, je sais que c'est Miléna.
Silence.je cherche la séquence.
SLB : alors on va revenir (Je remets la séquence au début.). *ça, c'est la situation quand vous étiez en situation de passe, un petit peu statique.*
Tanguy : oui, voilà.
SLB : d'accord. Là, tu es avec qui, tu joues avec qui ?

Tanguy : je joue avec Tristan M…Là, il m'a pas fait une très bonne passe alors j'ai été obligé d'aller chercher la balle.
SLB : pourquoi, c'était pas une très bonne passe ?
Tanguy : ben, parce qu'il me l'a fait trop en hauteur et …
SLB : d'accord.
Tanguy : et c'était peut-être un problème de réception, moi aussi, parce qu'elle m'est passée entre les deux mains.
SLB : hum, hum.
Tanguy : comme l'exercice, on devait bouger.
SLB : là, qu'est-ce que tu regardes pendant la situation ?
Tanguy : là, je regarde bien comment il fait, comme par exemple sur les longueurs.
SLB : d'accord.
Tanguy : et, voilà, et, et, j'essaie de bien respecter la consigne.
SLB : hum, hum. D'accord. OK. Et là, à priori tu penses que tu l'as bien respectée ?
Tanguy : oui, ça va.
Arrêt.

3ème séquence : 46''
Je cherche la séquence suivante. C'est une situation de match, à six contre six : cinq joueurs de champ plus un gardien. Tanguy progresse avec le ballon sur le côté du terrain et passe à Aloïs qui est dans l'axe des buts. Il tire. Le ballon est arrêté. Tanguy revient en marchant et va parler à Aloïs. Dans l'action suivante, Tanguy réalise une interception mais malheureusement il fait une reprise de dribble. Il donne ensuite les explications du coup de sifflet de l'enseignante.

Tanguy : ah ! Ça, c'est Miléna. J'ai l'impression que c'est un sur deux moi, Miléna.
SLB : hum, hum.
Silence.
SLB : voilà ! Alors, là, tu sais, c'est pendant la situation de jeu. Bon, je vais remettre au départ.
Tanguy : hum, hum.
SLB : donc, c'est pendant le match quand tu joues contre les rouges, contre l'équipe de Miléna. Voilà, qu'est-ce que tu es en train de faire, là ?
Tanguy : là, on m'avait fait une bonne passe. Donc j'ai commencé à dribbler.
SLB : ouais.
Arrêt.
Tanguy : et puisque, je voyais Aloïs démarqué, je lui fais une passe pour qu'il ait une occasion de tirer.
SLB : d'accord.
Silence. Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : et, là, qu'est-ce que vous vous dites ?
Tanguy : ben, j'lui dis.
SLB : tu lui parles, c'est Aloïs à qui tu as fait la passe, tout à l'heure ?
Tanguy : oui. Enfin, moi, j'lui dis qu'il pouvait se rapprocher, lui donner quelques conseils.
SLB : ouais.
Tanguy : ajouter un dribble pour être un peu plus près pour tirer.
SLB : d'accord. Toi, tu pensais qu'il pouvait se rapprocher.
Tanguy : pour tirer.
SLB : d'accord. D'accord, je comprends. Et il était d'accord avec toi ?
Tanguy : il a dit, ouais, ouais, je ferai ça la prochaine fois.

Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu es en défense ?
Tanguy : ben, là, je regarde si ils font une grande passe parce que, à mon avis, je pense que je suis assez grand et puis si ils font la passe en l'air, moi je me décale pour essayer de la prendre en l'air et faire une interception.
SLB : d'accord. Ce que t'as fait à l'instant.
Tanguy : oui, voilà.
SLB : oui, après, ça n'a pas marché, finalement, tu te rappelles pourquoi ?
Tanguy : oui, parce que, en fait, quand j'ai, quand j'ai intercepté j'ai fait un dribble pour bien la récupérer sauf qu'après j'suis reparti…
SLB : en dribble.
Tanguy : ça a fait reprise de dribble.
SLB : d'accord.
Tanguy : ça, je l'ai reconnu.
Silence.
Tanguy : là, j'explique ce que je viens de dire.
Silence. Nous regardons Tanguy commenter son erreur et l'enseignante compléter les explications.

4ème séquence : 50''
Je cherche la séquence suivante.
Tanguy est remplaçant. Il est à côté d'Antoine qui est le coach de l'équipe des bleus. Antoine commence à parler à Tanguy. Ensuite s'ensuit un dialogue entre les deux élèves avec des gestes de dribble mais aussi de tir qui s'apparente davantage au « shoot » du basket.
Tanguy tape sur l'épaule d'Antoine et ils rient ensemble tout en regardant le jeu.
Tanguy frappe dans les mains et souffle visiblement déçu.
Antoine fait le changement et appelle Sarah qui est remplacée par Tanguy.

SLB : voilà, alors, là, tu sais, c'est à un moment où vous changez.
Tanguy : oui, voilà.
SLB : donc tu te retrouves sur le côté, finalement, à regarder les autres. Donc la question, qu'est-ce que tu vas regarder quand tu es sur le côté ?
Tanguy : ben, plutôt, je les encourage. Je leur dis, c'est pas grave, continuez à défendre.
SLB : ouais.
Silence.
SLB : et, là, qu'est-ce que vous êtes en train de discuter ?
Arrêt.
Tanguy : là, en fait, euh, j'pensais à un conseil, c'est qu'on ose plus à dribbler parce qu'il y en a, ils prennent la balle, ils font que des passes et y n'osent pas dribbler. Je disais ça à celui qui était notre coach.
SLB : ouais. Comment il s'appelle ?
Tanguy : Antoine.
SLB : il était d'accord avec toi, Antoine.
Tanguy : il a dit, oui, je trouve, mais il y a d'autres points faibles, comme on pourrait dire…
SLB : d'accord. Et, sur ce que tu dis, il faut dribbler plus…
Tanguy : ne pas hésiter à dribbler si tu penses, ben, voilà, si on perd, ben, c'est pas grave.
SLB : ouais
Tanguy : et voilà.
SLB : d'accord. Est-ce que tu sais des situations où c'est plus opportun, plus utile de dribbler que d'autres ?

Tanguy : des fois, je voyais qu'y…qu'ils étaient tout seul, ils cherchaient à faire la passe, donc ils revenaient en défense.
SLB : quand tu dis, ils étaient tout seul, qu'est-ce tu entends par là ?
Tanguy : ben, par exemple, il y avait quelqu'un dans mon équipe qui s'appelait Louise.
SLB : ouais.
Tanguy : ben, elle était pas très loin de la touche sauf qu'elle avait personne devant elle. Et elle attend pour euh…pour euh…pour voir si y a quelqu'un pour faire la passe. Alors moi, je pensais qu'elle pouvait dribbler et c'est arrivé pour moi aussi, je pense.
SLB : ouais.
Tanguy : c'est pour ça que je le fais remarquer à celui qui est notre coach.
SLB : d'accord, je comprends.
Silence. Nous regardons la séquence.
Tanguy : là, c'est à ce moment que j'lui dis.
Arrêt.
SLB : là, t'es en train d'expliquer. On te voit bien faire le geste du dribble. (Rires de Tanguy). *D'accord. Et autrement, ça sert à quoi finalement de, de regarder les autres, là ?*
Tanguy : ah ! Parce que, déjà, comme je l'ai déjà dit tout à l'heure pour leur donner des conseils.
SLB : ouais.
Tanguy : eh ! Ben parce que le hand, c'est un sport que j'aime bien. Et j'aime bien regarder comment les autres jouent et puis voilà.
SLB : tu penses que ça peut te servir pour toi de regarder les autres jouer ?
Tanguy : oui, parce que si ça se trouve, à mon avis, y en a des meilleurs que moi, par exemple, je vais donner des exemples.
SLB : c'est-à-dire.
Tanguy : par exemple si y a…Aloïs qui lui hésite pas, moi, ça m'arrive encore d'hésiter donc d'hésiter à dribbler ou à shooter.
SLB : ouais.
Tanguy : donc, ça peut me donner quelques petits conseils.
SLB : d'accord. Je comprends.
Nous regardons la séquence.
Tanguy : là, je les encourage à pas prendre de but.
SLB : hum, hum, ouais parce que vous avez pris un but, là.
Silence.
Tanguy : là, j'ai changé.
SLB : voilà. Je vais prendre celle-ci mais je suis pas sûr qu'il y ait d'autres…
Tanguy : ça, c'est Miléna. C'est sûr ?
SLB : je crois parce qu'après tu étais sur la touche.
Tanguy : et la dernière.
SLB : non, sûr que non. Bon ben, écoute Tanguy, je te remercie de…tu vois les questions finalement, c'était pas des questions très…
Tanguy : si dures que ça ;
SLB : non, non, y avait pas de questions difficiles d'ailleurs. C'est des questions sur le jeu, donc, bon, alors en général.
Tanguy : j'aime bien regarder parce ça me dit si j'ai fait…si mon comportement n'a pas été très bien, voilà…
SLB : on prend juste des morceaux. C'est vraiment sur le déroulement d'une séance, autrement il nous faudrait trois quarts d'heures ensemble pour voir l'ensemble, ce serait peut-être un peu compliqué et puis difficile de commenter 45 minutes.
Tanguy : oh ! ça va, c'était, c'était simple.

SLB : merci beaucoup.

Séance n°1 : 15/03/2012
2ème questionnement : Miléna 11.1 ans
Durée : 16mn 20

SLB : voilà. Donc on va, avant de commencer l'entretien, les questions parce qu'on est vraiment sur des questions, Miléna, merci.
Miléna : de rien.
SLB : d'accepter de répondre et je vais te poser une première question. La séance d'EPS, de hand-ball, aujourd'hui, tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Miléna : silence. Ben, je sais pas trop. Ben je l'ai aimée, ça va !
SLB : silence.
Miléna : parce que, en fait, j'ai…je…je…je savais pas beaucoup des règles du hand.
SLB : hum.
Miléna : ben, j'ai surtout aimé quand on faisait les matchs.
SLB : oui.
Miléna : parce que moi, ça m'a appris un nouveau sport.
SLB : hum, hum.
Miléna : voilà.
SLB : d'accord, donc plutôt finalement les…les situations de matchs.
Miléna : oui.
SLB : très bien

1ère séquence : 1mn08''
Miléna est dans la file d'attente des rouges et on la voit discuter avec des élèves de la colonne des bleus. Avec les trois autres joueurs, elle se déplace en se faisant des passes. Miléna fait une passe à Laëtitia mais elle n'arrive pas à attraper la balle parce que celle-ci est trop basse (en-dessous des genoux).
Miléna attend dans la file indienne. Elle passe devant Maxime ce qui lui permet de changer de groupe. Elle réalise la traversée avec Sarah, Pauline et Justine. A la fin de la séquence, Miléna attend dans la file indienne. Maxime vient se placer derrière. Il ne lui fait aucune remarque.

SLB : alors, là, on est, je vais arrêter le début de la séquence pour te rappeler hein. On est, tu sais, dans les situations de traversée, vous êtes à quatre, faire le plus de passes possibles, évidemment sans la faire tomber et vous n'avez pas le droit de dribbler.
Arrêt.
Miléna : oui.
SLB : d'accord, bon. Donc, là, voilà. (Je redémarre la séquence.)
Quand t'es dans les files d'attente en train d'attendre, qu'est-ce que tu te dis, là, parce que là, tu es en train de parler ?
Miléna : c'est que la maîtresse, elle a dit que, qu'on pouvait changer ben, moi j'avais envie de changer de coéquipier pour voir si, si ça allait mieux avec eux. Et donc, ben, les autres, si ça se trouve y avait pas entendu.
SLB : d'accord. Tu voulais changer de…
Miléna : oui.
SLB : voilà, changer de groupe.
Silence. Miléna regarde la séquence.

SLB : ah ! ça fonctionne là ?
Miléna : ben, je lui ai lancé mais comme… ben, elle est un peu petite, ben, elle l'a pas. Je sais pas, soit elle a eu peur de la récep…de la réceptionner, soit je sais pas.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : donc, ça s'est arrêté assez vite.
Silence.
SLB : quand t'es dans la file indienne, est-ce que ça t'arrive de…qu'est-ce que tu regardes, qu'est-ce que tu fais ?
Miléna : ben je…ben, soit je regarde avec qui j'peux me mettre d'autres.
SLB : ouais.
Miléna : là, je suis partie. Ou soit je…hum…je…soit je regarde les autres.
SLB : d'accord. Et qu'est-ce que tu regardes quand tu regardes les autres ?
Miléna : ben le ballon qui circule.
SLB : ouais. Et ça sert à quoi ?
Arrêt.
Miléna : ben, ça sert, par exemple, à voir, par exemple, ben, par exemple, si y a en a qui font pas bien…je vais leur dire si ils font pas bien.
SLB : d'accord, plus sur comment ils s'y prennent etc…
Miléna : voilà.
SLB : et, là, pendant la situation, qu'est-ce que tu regardes pour arriver à réaliser la situation de passe en mouvement?
Miléna : ben, je regarde Pauline.
SLB : qui va te la passer.
Miléna : qui va me passer le ballon.
SLB : d'accord, et ensuite quand tu la récupères ?
Miléna : après je la rattrape à deux mains.
SLB : ouais.
Miléna : et je regarde Sarah et je vais lui faire un cadeau (Parabole de l'enseignante pour faire des passes.)
Silence.
SLB : donc le jeu, c'est passer sans arrêt de l'un à l'autre. On regarde l'un, on regarde l'autre pour bien faire les passes.
Arrêt.
Miléna : ouais.
Silence, Miléna regarde la séquence.
SLB : sur le retour, vous avez été plutôt en situation de réussite, ça a plutôt bien fonctionné.
Miléna : oui, parce que j'ai changé de groupe.
SLB : ah ! Oui c'est pour ça, t'as réussi à changer de groupe, finalement, d'accord.
Miléna : j'ai doublé. (Sourire).

2ème séquence : 31''
Miléna est avec Lauriane. Elles se font des passes en face à face. L'enseignante a insisté sur la position avancée de la jambe opposée au bras qui lance la balle. Un élève rappelle qu'ils avaient appris ce lancer au CE1. Miléna est appliquée et attentive à placer la jambe gauche et simultanément elle arme son bras. En dehors, d'une balle qui lui échappe, les passes s'enchaînent sans arrêt.

SLB : alors, là, sur cette situation, tu te rappelles, c'était la situation de passe un peu sur place.

Arrêt.
Miléna : oui.
SLB : parce que là, pour le coup, vous n'étiez pas en déplacement.
Ça allait à peu près, ça?
Miléna : oui, parce qu'en fait, ça allait parce qu'en fait comme je fais du basket, ben, j'ai l'habitude de réceptionner des balles. Comme on se fait souvent des passes, bon, ben…
SLB : d'accord. Qu'est-ce qui, il y a tout de même des choses qui changent par rapport à la passe au hand-ball ?
Miléna : au hand-ball, on réceptionne à deux mains, on l'envoie à une main.
SLB : ben, oui. Alors qu'au basket ?
Miléna : on, on peut aussi l'envoyer à une main mais c'est…
SLB : ouais. C'est plus souvent à deux mains qu'à une main.
Miléna : oui, oui.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et qu'est-ce que tu regardes pour réaliser la, les passes, là ?
Miléna : ben, d'abord pour réaliser, j'me prépare pour réceptionner après une fois que je l'ai. Je m'applique, je pose un pied devant pour avoir un peu plus d'élan et j'attends que ma camarade soit prête et les mains, que les mains soient prêtes, ben, vers le but, là.
SLB : d'accord. Tu…avant de faire la passe, tu regardes, finalement, si elle est prête à réceptionner la passe.
Miléna : oui.
SLB : et donc, l'indice, c'est les mains qui sont prêtes…
Miléna : oui.

3ème séquence : 47''
La situation est identique mais un élève par équipe observe ses camarades et vérifie si les joueurs respectent le placement de la jambe opposée au bras qui lance la balle.
Miléna explique à Adèle et lui montre le geste de la passe à bras cassé plusieurs fois. Pauline refait immédiatement le geste sans ballon en regardant Miléna. Elle se trompe les deux premières fois mais réalise de façon adéquate son troisième essai.

SLB : alors, là, je sais plus, je vais regarder (Je cherche la 3ème séquence.)
Silence. Miléna regarde la séquence.
SLB : voilà, alors, là, qu'est-ce que se passe ?
Silence. Arrêt.
SLB : tu lui dis quelque chose ?
Miléna : non, non, je dis à maîtresse, je sais pas. Si je crois que je lui ai dit qu'il fallait, qu'elle fasse, ben, quand elle lance que son pied opposé soit devant.
SLB : il doit être derrière et visiblement elle se trom…
Miléna : elle l'avait pas fait.
SLB : d'accord.
Silence. Miléna regarde la séquence. Adèle met la mauvaise jambe devant. A côté, Miléna et Lauriane enchaînent les passes en respectant la position avancée de la jambe opposée au bras qui lance.
SLB : et finalement, elle continue à se tromper quand même.
Miléna : oui.
SLB : c'est ça qui est… (Sourire).
Silence.

SLB : on voit visiblement qu'elle veut bien faire, c'est pas…et comme toi, t'es dans la situation, ben, ça, tu le vois pas ce quand tu es en train de faire.
Silence.
Miléna : ben, en fait, ça allait bien les passes parce que aussi Lauriane, elle joue aussi au basket avec moi. On est habitué à faire des passes.
SLB : d'accord. C'est plus facile effectivement.

4ème séquence : 20''
C'est une situation de match 5+1 contre 5+1. Miléna fait partie de l'équipe rouge et est gardien. Elle est sur la ligne des buts. Elle est attentive et regarde en direction du jeu. Elle esquisse un geste de bras cassé. Ensuite elle saute deux fois pour essayer de toucher la barre transversale des buts.

SLB : (je cherche la séquence suivante.) *Celle-ci, c'est Tanguy. Alors, celle-ci. C'est un peu particulier, puisque tu es gardien.*
Miléna : oui.
SLB : alors, je t'ai pas prise très longtemps. Qu'est-ce que tu regardes quand tu es gardien comme ça ?
Miléna : je regarde le jeu.
SLB : ouais.
Miléna : pour savoir, ben, euh, si, euh, pour savoir si le ballon arrive parce que, euh, faut que je sois prête pour pas que ça me fasse une surprise et je regarde, ben, les autres jouer.
SLB : d'accord. A quoi ça peut servir, finalement, de regarder les autres quand on est gardien, parfois ?
Miléna : ben, ça sert après à leur donner un petit peu des conseils sur le jeu parce que moi, je vois et eux ils le voient pas, ils le font, donc c'est plus pratique.
SLB : c'est vrai que le gardien, il a une position un peu privilégiée de pouvoir regarder et de pouvoir voir les autres jouer.
Miléna : ouais. Après je peux dire les défauts des autres, ben, des adversaires.
SLB : oui. Des fois, il faut se dégourdir un peu, alors t'essaies de toucher.
Miléna : je m'entrainais à toucher.
SLB : ah ! Oui pour voir si…
Miléna : oui.
SLB : si le ballon était très haut.
Miléna : si j'arrivais à toucher pour récupérer le ballon.

5ème séquence : 1mn20''
Miléna est proche d'Aloïs, adversaire de l'équipe bleue. Elle tourne la tête pour le regarder. Aloïs reçoit la balle, Miléna va immédiatement sur lui et tente de le gêner pour l'empêcher de passer la balle. Elle lève les bras. Aloïs arrive à dribbler Miléna. La balle sort en touche. C'est Miléna qui effectue la remise en jeu.

Miléna : ça, c'est Tanguy.
SLB : ouais.
Silence.
SLB : alors, là, tu es en train de jouer. Qu'est-ce que tu regardes quand tu joues, là ?
Miléna : mes coéquipiers, le ballon.
SLB : d'accord.
Miléna : le jeu, quoi !
SLB : voilà.

Miléna : j'essaie de regarder mon adversaire, celui que je prends.
SLB : alors, celui que tu prenais, c'était qui ?
Miléna : c'était Aloïs.
SLB : ah ! C'était Aloïs que tu prenais. D'accord, je voyais bien que tu le regardais du coin de l'œil, là. Et pourquoi lui, comme ça ?
Miléna : ben, comme ça parce qu'il…il avait…il avait pas de défenseur devant lui.
SLB : d'accord.
Miléna : en fait, je change à chaque fois parce que si y a un …y a un adversaire qui est bien placé et qui a personne, ben, on peut lui faire une passe et aller marquer et que par exemple je, je…y…j'le prends, ben, comme ça y…
Arrêt.
SLB : c'est quoi un adversaire bien placé ?
Miléna : un adversaire qui est bien placé pour moi, c'est un adversaire qui, par exemple, ben, des fois il est un peu avantagé au but.
SLB : c'est-à-dire.
Miléna : qu'il est un peu plus près du but.
SLB : d'accord.
Miléna : des fois, c'est le contraire. Et, ben, des autres, des autres joueurs de son équipe qui soient pas trop éloignés pour pas revenir, attendre, voilà.
SLB : d'accord.
Miléna : faut qu'ils y en aient un petit peu devant pour qu'il dribble, voilà.
SLB : ouais. D'accord, je comprends. Ça veut dire que si tu vois un attaquant de l'équipe adverse, un peu isolé et un peu tout seul, finalement, avec personne devant, tu vas aller sur ce joueur-là.
Miléna : oui.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : quand tu fais ta remise en touche, là, qu'est-ce que tu cherches des yeux, là ?
Miléna : je cherche un coéquipier qui soit libre, qui n'est pas de défenseur et qui soit en position qui soit prêt et…
SLB : d'accord.
Silence. Miléna tente une interception mais la balle passe au-dessus de ses bras levés.
SLB : qu'est-ce que tu essaies de faire, là ?
Miléna : ben, j'essaie d'avoir le ballon.
SLB : là, après, c'est le défriefing. (Temps d'analyse mis en place par l'enseignante juste après le match.)

6ème séquence (1mn16'') et 7ème séquence (22'')
Miléna est coach de l'équipe jaune. L'enseignante met en place pour chaque équipe des coachs (conseils pour les équipes) des superviseurs de coach (conseils complémentaires qui peuvent infirmer ou confirmer les analyses des coachs). Un temps de débat est organisé à la fin de chaque match.
Miléna est coach de l'équipe jaune qui joue contre les verts. Il y a de nombreuses pertes de balles suite à des mauvaises passes ou à des maladresses pour réceptionner une passe. Le jeu est arrêté fréquemment. Miléna est attentive. Elle discute avec Achille qui est son superviseur.

SLB : donc là, c'est sur la deuxième séquence. Tu es observatrice. Quel était ton rôle déjà ?
Miléna : moi, j'étais pas observatrice, c'était mon camarade à côté. Moi, j'étais coach.
SLB : ah ! Oui.

Miléna : alors, mon rôle, c'était, ben, d'être attentive à mon équipe et aussi à l'autre. Et pour leur dire des conseils pour qu'ils améliorent leur jeu.
SLB : tu observais quelle équipe ?
Miléna : si je me souviens bien les jaunes.
SLB : d'accord. Donc le principe, c'est effectivement de pouvoir leur donner des conseils.
Miléna : oui.
SLB : quand tu es en train de regarder comme ça, qu'est-ce que tu te regardes dans le jeu ?
Miléna : ben, euh, comment le ballon circule.
SLB : ouais.
Miléna : euh…si le gardien, si il est, non, le gardien, je le regarde pas trop. Ben, quand, en fait je regarde plus les personnes…les personnes qui sont autour du ballon.
SLB : d'accord.
Miléna : parce que, en fait, ceux qui sont après plus éloignés, ben, en attendant, y font rien donc, c'est pas très intéressant.
SLB : d'accord. Tu regardes plutôt, finalement, les jaunes et évidemment pour une partie les rouges, mais t'étais vraiment sur les jaunes dans la zone autour du ballon. D'accord.
Et qu'est-ce que tu regardes en particulier par rapport à ça?
Miléna : ben, surtout le ballon et puis, ben, quand par exemple on fait une passe, quand y a un adversaire qui fait une passe et qui après. Quand y a un adversaire qui me fait une passe, et que l'autre adversaire, il la récupère.
SLB : hum.
Miléna : ben, si par exemple, euh et ben, l'équipe, (silence), *attends, j'ai mal formulé ça.*
SLB : vas-y, reprends.
Miléna : alors, si mon équipe que je coache, et, ben, elle fait une passe et qu'elle est interceptée par les, par les adversaires, ça veut dire qu'ils s'appliquent pas sur leurs passes.
SLB : d'accord.
Miléna : en fait je regarde comment le ballon circule.
SLB : d'accord. Et, là à un moment, tu es en train de discuter avec Olivier, c'est ça ?
Miléna : non, Achille.
SLB : Achille, pardon. Et, alors, vous êtes en train d'échanger ?
Miléna : on est en train, on est en train de se dire nos idées. Ben, on échange, ben on est en train de discuter sur le jeu.
SLB : d'accord. Vous êtes assez d'accord dans l'ensemble ?
Miléna : oui.
Silence.
SLB : et c'est important de pouvoir échanger pendant qu'on est coach avec quelqu'un d'autre en même temps ?
Miléna : et, ben, oui. Ça permet si on est d'accord ou si on n'est pas d'accord.
SLB : d'accord.
SLB ; bon, là, c'est facile quand on est d'accord mais quand on n'est pas d'accord ?
Miléna : ben, quand on n'est pas d'accord, j'essaie de lui montrer ce que j'ai vu.
SLB : hum.
Miléna : et puis, voilà.
SLB : d'accord, je comprends.
Silence.
SLB : voilà, vous êtes encore en train de discuter avec, avec Achille. Et finalement, est-ce que tu te rappelles ce que tu dis à la fin quand la maîtresse vous a demandé de faire un peu le point, là. Et donc, qu'est-ce que tu as dit, quel bilan tu as fait sur les autres ?
Miléna : je leur ai dit que j'avais plusieurs conseils, être plus attentifs au ballon,
SLB : d'accord.

Miléna : faire plus…
SLB : c'est-à-dire être plus attentif au ballon, pourquoi tu as dit ça ?
Miléna : parce qu'en fait, les balles, par exemple, y en a qui hésitaient, ils savaient pas à qui faire la passe.
SLB : d'accord.
Miléna : ben, ça, c'est un autre point. Mais en fait si on fait une passe à un coéquipier à lui, là, ou elle et ben, si y regarde pas trop le ballon. On sait pas à qui…Ah ! C'est à moi le ballon et en fait souvent ils se faisaient intercepter.
SLB : quand tu disais attentif, tu disais…
Miléna : faut regarder le ballon.
SLB : les partenaires ne regardaient pas suffisamment le porteur de ballon.
Miléna : oui.
SLB : je comprends, ensuite.
Miléna : aussi j'avais dit qu'il fallait être plus précis sur les balles parce qu'il y avait beaucoup d'imperfections.
SLB : donc tu veux dire sur les passes, précis sur les balles, précis sur les passes.
Miléna : oui. Et aussi qu'il fallait (silence), *ne pas hésiter, par exemple, y savait pas à qui donner la balle et qu'ils faisaient plein de marcher. On les a pas compté mais bon ils faisaient comme ça* (Miléna se tourne sur sa chaise pour imiter le joueur qui cherche un partenaire et bouge les pieds pour simuler un marcher.)
SLB : tu veux dire qu'il y avait trop d'hésitation.
Miléna : oui, ils étaient pas assez répartis.
SLB : pas assez répartis, donc ça fait quatre choses différentes, finalement.
Miléna : oui.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : voilà. Eh ! Bien, c'était la dernière séquence. Je te remercie Miléna.
Miléna : de rien.
SLB : tu vois finalement les questions, c'était pas non plus très, très sorcier.
Merci beaucoup.
Miléna : de rien.
SLB : bonne fin de journée.

Séance n°2 : 16/03/2012
3ème questionnement : Maël 11.2 ans
Durée : 10mn45

SLB : bon, et bien écoute Maël on va commencer. Donc, avant de…de commencer à te montrer les séquences, je vais te poser une première question. La séance de hand-ball, d'aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Maël : plus qu'énormément.
SLB : d'accord. Donc, c'est énormément plus, on va dire.
Maël : voilà.

1ère séquence : 58''
Les élèves doivent faire des traversées en se faisant des passes. Maël est avec Louise et Adèle, ils ne sont que trois dans le groupe au lieu d'être quatre. Les trois élèves sont distants de deux mètres les uns des autres comme d'ailleurs tous les groupes. Les passes et les réceptions sont réalisées sans difficulté par les trois élèves.

SLB : alors, première, première situation.
Je cherche la séquence.
SLB : donc, là, voilà, juste pour te rappeler, c'est la situation où toi, tu es dans un groupe de trois.
Arrêt.
Maël : oui.
SLB : c'est la première situation où vous êtes en train de vous faire des passes. Qu'est-ce que tu fais, là ?
Maël : je fais des passes à rebond…
SLB : ouais.
Silence. Arrêt.
SLB : et quand tu es dans les colonnes, là, en train d'attendre, qu'est-ce que tu fais ? Tu regardes quelque chose…?
Maël : soit, soit je bouge, soit je réfléchis euh ou euh…J'fais un petit peu de tout.
SLB : d'accord.
Maël : pendant, j'fais ça, pendant j'fais autre chose.
SLB : hum.
Silence. Nous regardons la séquence.
Maël : aujourd'hui, j'ai pas eu trop le temps sinon quand j'arrivais, y avait une personne ou euh…
SLB : ouais.
Maël : surtout quand j'étais avec Matthias.
SLB : d'accord. Quand t'es en train de te déplacer en train de faire des passes, tu regardes quelque chose de particulier ?
Maël : le ballon.
SLB : le ballon. D'accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : vous êtes plutôt en situation de réussite, là, tous les trois ?
Maël : non, euh, non, après, parce que, en fait Louise, il faut lui faire des passes doucement parce que c'est jamais assez fort ou pas assez fort.
SLB : d'accord. D'accord.
Maël : mais je trouve qu'elle est, quand même bonne pour sa taille.

2ème séquence : 22''
Louise fait une passe à Adèle qui réceptionne mal la balle. Celle-ci roule sur le sol. Adèle court pour essayer de la rattraper mais pousse le ballon avec les jambes sans le faire exprès. Elle récupère la balle mais ne fait qu'une passe à Louise qui transmet ensuite à Maël.

SLB : on va revenir au début.
Silence.
SLB : donc, c'est la situation d'après, hein. Voilà.
Maël : à deux ? Ah ! Non c'est toujours à trois.
SLB : non, c'est toujours à trois. Et, là, qu'est-ce qui s'est passé finalement ?
Maël : ben, euh…elle a raté sa passe.
SLB : ouais. Donc après, vous vous retrouvez à faire très, très peu de passes. C'était le deuxième où vous deviez vous faire des passes, des passes avec un rebond.
Maël : et, ben, en fait, des passes à la main, on a dû en faire une seule à cause.
SLB : ah ! Oui, oui, effectivement.
Maël : et non un rebond à hauteur.

SLB : d'accord. Donc, c'est effectivement pas beaucoup.

3ème Séquence : 1mn05''
Alors, ensuite là, on va être la suite. (Je cherche la séquence.) *Donc, là, voilà. Y avait qui, là ?*
SLB : pardon, on va le remettre.
Les élèves doivent se déplacer deux par deux sur la longueur du terrain de hand-ball et tirer dans un but sans gardien. Nous regardons la séquence en silence. Maël est avec Matthias et ils doivent se faire des passes à deux et tirer lorsqu'ils arrivent à proximité du but. Les passes se font rapidement mais manquent de précision. Maël laisse échapper une balle lancée un peu trop devant lui par Matthias.
Maël a la balle au moment de tirer mais il est largement dans la zone. Il effectue une passe à Matthias qui est rentré dans les buts.
On les voit courir pour revenir. L'enseignante demande qui a marqué un but. Maël lève la main. Elle précise sans entrer dans la zone. Maël garde le bras levé. L'enseignante lui fait part de son étonnement. Maël lui mime un tir en suspension au niveau de la zone. L'enseignante lui dit qu'elle n'a pas vu la même chose que lui.

SLB : et, là, ça fonctionne bien avec Matthias ?
Maël : euh, oui. Au début euh, ou j'lui demande de lui faire moins fort, j'ai même pas eu le temps de bouger les mains.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : et, là, quand vous revenez, vous…, on voit que tu es en train de courir, finalement, c'est pourquoi ?
Maël : au début, j'allais doucement, maîtresse, elle me dit un plus vite, alors je vais plus vite.
SLB : ouais, d'accord.
Maël : et après…
SLB : maîtresse, demande d'aller un petit plus vite donc on revient en courant pour se remettre.
Silence.
SLB : donc, là, au moment où tu lèves les mains, tu te rappelles, pourquoi ?
Maël : oui, parce qu'en fait, j'avais tiré, j'avais pas tiré tellement, j'ai, j'ai...
SLB : t'avais fait quoi ?
Maël : j'avais pas fait comme ça (Maël fait le geste de tir en suspension sur sa chaise.) *Et euh, j'ai pris le ballon, et j'avais juste fait une passe en dehors de la surface vraiment. Y aurait eu un gardien ,il serait pas, ça serait pas rentré.*
SLB : d'accord, je comprends.

4ème séquence : 41''
Les jaunes sont opposés aux verts. Maël est remplaçant de l'équipe jaune. Il est sur le côté du terrain et il regarde attentivement le jeu. Il dit quelques mots à Louise qui est le coach des jaunes.

SLB : ensuite, alors…
Je cherche la séquence suivante.
SLB : donc, là, t'es en train. T'es sur le bord, là.
Maël : ah ! Oui.
Silence.
SLB : alors, finalement, qu'est-ce que tu regardes, là, quand t'es en train de… ?
Maël : ben, le ballon.
SLB : tu regardes le ballon.

Arrêt.
Maël : exact.
SLB : c'est-à-dire ?
Maël : ben, c'est-à-dire, euh…
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu dis que tu regardes le ballon ?
Maël : le ballon par moment quand je « voye »qu'ils sont. Quand y en a deux ou trois jaunes, je regarde les autres pour leur dire si il y en a un qui est trop loin du ballon, qu'ils se rapprochent un peu.
SLB : comment ça pour dire ?
Maël : ben, par exemple.
SLB : tu peux leur dire ?
Maël : ben, oui. Un moment, en fait, j'ai…
SLB : tu, tu leur dis pendant le jeu, c'est ça ?
Arrêt.
Maël : là, y en avait pas trop, donc ça allait mais…
SLB : d'accord, autrement, des fois quand tu es comme ça sur le côté, que tu es remplaçant, tu leur dis, tu leur donnes des conseils, quoi ?
Maël : ben pas trop des conseils.
SLB : pas des conseils.
Maël : je leur dis un petit peu de se rapprocher quand ils sont trop loin.
SLB : d'accord, OK.
Arrêt.
SLB : et tu trouves que c'est intéressant parfois d'être là, sur le côté.
Maël : ben, je préfère jouer.
SLB : ouais. Quand même, je comprends.

5ème séquence : 2mn22''
Maël joue sur le terrain. Il vient de marquer un but et va taper dans les mains de Matthias qui est remplaçant sur le bord. Ensuite Antoine vient le féliciter mais sa main glisse et heurte l'épaule de Maël.

SLB : alors, on va passer à l'autre séquence.
Maël : donc, je crois que c'est quand j'vais jouer.
SLB : oui, normalement, c'est quand tu vas jouer. Et ça devrait être celle-ci.
Je démarre la séquence.
SLB : ah ! Ah !
Maël : c'est quand j'ai marqué le but en fait.
Arrêt.
SLB : on voit pas le but. C'est juste après. Alors justement, t'es en train de taper parce que, voilà. Et pourquoi, finalement, tu tapes dans les mains des… ? (Sourire).
Maël : (sourire) *ben, j'sais pas, pour leur dire que c'était bien joué.*
SLB : eux te le disent parce que vous vous tapez mutuellement dans les mains.
Maël : oui.
SLB : d'accord.
Silence.
Maël : il est arrivé en courant et il m'a tordu un peu le bras en même temps.
SLB : ouais, ouais. On le voit mais t'as pas l'air d'avoir trop mal.
Maël : non, non.
Silence. Nous regardons la séquence. Un de ses partenaires fait une passe à Maël mais Gabriel lui subtilise le ballon au moment où Maël veut s'en saisir.

SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu joues, là, à ce moment-là ?
Maël : le ballon.
SLB : le ballon, aussi.
Maël : ben, je suis sûr qui a le ballon.
SLB : ouais. On te voit tendre les bras, lever les bras…
Maël : c'est pour, euh…pour dire « Passe-moi la balle, je suis démarqué. »
SLB : d'accord.
Maël : alors que si tu lèves pas la main, ça veut dire, faut peut-être pas trop te la faire, t'es occupé.
SLB : ah ! Ouais. Qu'est-ce qui s'est passé, là ?
Maël : euh…en fait je l'avais dans les mains, il est passé comme ça, il m'a, il est passé dessous, il m'a…il m'a…
SLB : ouais.
Silence. Alban, un vert, tire mais la balle est arrêtée par le gardien.
Maël : raté.
SLB : et là, pourquoi tu cours vers l'avant ?
Maël : ben, parce que il va faire une frappe (passe). *Donc si on est devant, euh…*
SLB : ah ! Oui, d'accord comme vous êtes attaquants et que vous avez la balle…
Maël : voilà.
Silence. Maël se fait subtiliser le ballon par Gabriel. Mais la balle est rapidement récupérée par les jaunes. Maël court vers le but des verts. La balle lui est transmise, il dribble et entre dans la zone, il tire malgré tout. Il est alors persuadé d'avoir marqué un but.
SLB : là, tu l'appelles (la balle), *et hop !*
Maël : là, ça fait deux fois qu'il …par contre…
SLB : il te fait deux fois la même, il intercepte juste au moment où t'allais attraper la balle. Et, là, qu'est-ce que tu regardes, là ?
Maël : ah ! Ben, là, je fonçais.
SLB : là, tu fonces, tu regardes rien.
Maël : là, j'crois et je marque. Ah ! Non, j'pense pas. J'en marque un tout à l'heure.
SLB : qu'est-ce qu'il y avait alors ?
Maël : là, il y a balle aux jaunes.
SLB : ouais, Y a balle aux jaunes ou balle aux verts ?
Maël : balle aux jaunes.
SLB : ah ! D'accord.
Maël : je crois qu'il va y avoir…J'étais seul, y avait en fait, y avait trois joueurs qui étaient là, y avait un gros trou ici et il…
SLB : quand tu dis « il », c'est qui ?
Maël : Antoine.
SLB : ah ! C'est Antoine. T'étais tout seul ?
Maël : oui.
SLB : et là, c'est quoi la négociation, là ?
Maël : vu qu'il est pas sorti, il faut qu'il sorte.
SLB : ouais.
Maël : que…ah ! C'est…
Silence. Nous regardons la séquence. Les verts ont la balle et Maël se déplace en se repliant vers son but.
SLB : donc, là en défense, finalement, qu'est-ce que tu…qu'est-ce qui te décides de partir sur l'arrière, là ? On le voit bien là, tu pars sur l'arrière.
Maël : pas énormément, en fait. Ben, je recule pour pas rester toujours en attaque parce que si y a un problème et que…comme on voit sur un moment avec Justine.

SLB : ouais.
Arrêt.
Maël : le ballon il lui échappe des mains, il part complètement à Gabriel qui était juste devant euh…Vu qu'on était en attaque, y avait plus personne, faudrait peut-être qu'il en reste un en défense pour aider.
SLB : je comprends. Alors comment tu fais ça pour voir quand est-ce qu'il faut essayer de rester en défense ou pas ?
Maël : euh…ben
SLB : comme t'arrives à savoir ça ?
Silence. Arrêt.
Maël : c'est un peu au pif en fait.
SLB : c'est-à-dire ?
Maël : c'est-à-dire que (silence) *si la balle est plutôt dans leur camp, je monte si elle est plutôt dans mon camp, je monte pas, je recule euh…je reste un petit peu près de la balle.*
SLB : d'accord.
Maël : j'aime pas les défenses, donc euh… je descends pas trop en défense en fait, je reste…
SLB : et ce qui te fait te décider, c'est quoi, finalement, à un moment, la position de la balle sur le terrain ?
Maël : ben, oui.
SLB : OK, je comprends.
Maël : par contre si la balle part comme à un moment où Justine voulait rattraper, faut que je parte parce que y a ça de différence alors ça sert à rien, autant que je reste là. Si la balle est bloquée.
SLB : d'accord. OK. Je vais vérifier mais je pense qu'après c'est effectivement des séquences pour, avec Laëtitia.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : c'est bien effectivement une séquence avec Laëtitia.
Maël : ouais.
SLB : bon, ben, écoute, je tiens à te remercier d'avoir répondu à mes questions Maël. Tu vas pouvoir retourner en classe
Maël : d'accord.
SLB : merci beaucoup.

Séance n°2 : 16/03/2012
4ème questionnement : Laëtitia 11.1 ans
Durée : 13mn40
SLB : Laëtitia, je vais te montrer des images pendant la séance de hand-ball. Mais avant je te pose une question, la séance de hand-ball aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout.
Laëtitia : très, énormément. Ça va ?
SLB : il n'y a aucun problème, c'est toi qui choisis ta réponse.

1ère séquence : 1mn31''
Quatre élèves doivent traverser le terrain en se faisant des passes. Laëtitia (joueur vert) est avec Mathilde (joueur jaune), Gabriel (joueur bleu) et Miléna (joueur rouge). Sur une partie du terrain, ce sont des passes sans rebond et sur l'autre avec rebonds. Laëtitia réalise sans difficulté la tâche avec ses partenaires. Ensuite elle attend dans la file indienne, elle discute avec Inès puis attend de nouveau pendant les consignes de l'enseignante.
Elle réalise à nouveau la tâche avec ses camarades.

SLB : tu te rappelles, c'était la situation où vous deviez traverser le terrain de hand-ball à 4 en vous faisant des passes ?
Laëtitia : oui.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu joues ?
Laëtitia : je regarde Mathilde.
Silence. Laëtitia regarde la séquence.
SLB : et quand tu attends, là, qu'est-ce que tu fais ?
Laëtitia : je discute avec Inès et puis ensuite j'écoute la maîtresse.
SLB : vous parlez de quoi avec Inès ?
Laëtitia : euh…je sais plus.
SLB : tu ne t'en rappelles pas ?
Laëtitia : non. (Visiblement, inquiète.)
SLB : c'est pas grave, c'est normal d'oublier un moment comme ça pendant une séance. Tu te rappelles ce que dit la maîtresse ?
Laëtitia : oui, c'est pour les passes avec les rebonds.
SLB : c'était facile
Laëtitia : ça va.

2ème séquence : 1mn01''
Laëtitia est avec Mathilde. Elles se font des passes sur la longueur de terrain de hand-ball et reviennent sur le côté. La balle ne tombe pas une seule fois sur les deux passages effectués. Mais lorsqu'elles se déplacent, elles sont à moins d'un mètre l'une de l'autre. Elles discutent un peu lors des retours sur le côté, puis courent avant de se replacer dans la file d'attente.

SLB : alors, là, c'est la première situation lorsque vous vous faisiez des passes à deux. Tu étais avec qui ?
Laëtitia : avec Mathilde. Je me suis mis avec Mathilde parce qu'avant j'étais avec Aloïs.
SLB : Et alors ?
Laëtitia : ben, Aloïs, il était trop grand et quand il me faisait des passes, c'était, c'était trop haut. J'arrivais pas à les attraper.
SLB : c'est plus facile parce que Mathilde est de la même taille que toi ?
Laëtitia : moi, j'trouve.
Arrêt.
SLB : qu'est-ce que tu regardes, là quand tu fais des passes avec Mathilde ?
Laëtitia : je regarde la balle pour l'attraper et je mets mes mains comme ça. (Laëtitia place ses deux mains ouvertes au niveau de la poitrine.)
SLB : et quand tu passes la balle ?
Laëtitia : je regarde Mathilde pour voir où elle est.
SLB : quand vous revenez, vous parlez de quoi ?
Laëtitia : on se dit que ça va.
SLB : c'est-à-dire ?
Laëtitia : qu'on se débrouille.
SLB : tu trouves cela difficile ?
Laëtitia : euh…pas avec Mathilde parce qu'on est pareilles.
SLB : comment pareilles ?
Laëtitia : on joue à peu près pareil…alors pour les passes, c'est plus facile.
SLB : c'était plus difficile avec Aloïs ?
Laëtitia : oui pour les passes, elles étaient trop dures à attraper.
SLB : d'accord, je comprends.

3ème séquence : 34’’
La tâche est identique à la précédente mais les élèves doivent réaliser un tir dans le but qui est sans gardien. Laëtitia et Mathilde sont toujours aussi proches l’une de l’autre. Mathilde tire dans le but. Ensuite on les voit revenir en courant sans discuter.

SLB : et là ?
Laëtitia : c’est pareil sauf qu’on doit tirer à la fin.
SLB : qu’est-ce que tu regardes quand tu te déplaces avec Mathilde ?
Laëtitia : ben, Mathilde, et puis ses mains pour lui passer la balle.
Silence.
SLB : on vous voit courir pour revenir.
Laëtitia : on se dépêche…parce que la maîtresse nous a dit de faire plus vite.

4ème séquence : 1mn55’’
C’est une situation de jeu. Laëtitia appartient à l’équipe des verts qui sont opposés aux jaunes. Laëtitia court vers l’avant mais la balle lui passe au-dessus de la tête. Mathilde, joueur jaune, récupère le ballon et le passe à son gardien. On entend des commentaires des joueurs sur le terrain « T’as pas le droit de faire ça ! » L’enseignante demande à Mathilde qui explique son erreur.

SLB : tu sais, c’est la situation de jeu ?
Silence. Arrêt.
SLB : qu’est-ce qui s’est passé ?
Laëtitia : la maîtresse a sifflé.
SLB : oui ?
Laëtitia : euh…on savait pas pourquoi…on commence à jouer au hand …alors on sait pas bien les règles. Mathilde, elle s’est trompée de but.
SLB : ah, d’accord.
Silence.
SLB : qu’est-ce que tu regardes, là, dans le jeu ?
Laëtitia : je regarde où est le ballon.
SLB : tu suis le ballon des yeux ?
Laëtitia : oui.
Arrêt.
SLB : et là, quand tu as la balle, qu’est-ce que tu regardes ?
Laëtitia : je regarde à qui je vais passer la balle.
SLB : et, alors ?
Laëtitia : euh, ben, je veux passer à un partenaire qui est seul.
SLB : c'est-à-dire ?
Laëtitia : euh…sans adversaire à côté.
SLB : et, là, précisément ?
Laëtitia : Alban est tout seul, alors je lui passe la balle.
SLB : après il tire mais il marque pas le but.
Silence. Le ballon change plusieurs fois de main parce que des balles sont relâchées ou parce qu’un joueur de l’équipe adverse intercepte la balle. Laëtitia fait des allers-retours vers son but ou le but adverse. En défense, elle regarde le ballon mais en attaque, elle court vers l’avant tournant le dos au ballon. Elle poursuit son déplacement vers l’avant alors que la balle a été perdue par son équipe. L’équipe jaune marque un but. Laëtitia et Nessyana parlent ensemble.

SLB : qu'est-ce que tu fais sur le terrain ?
Laëtitia : je cours vers le but.
SLB : et alors ?
Laëtitia : pour aller vers le but des autres.
SLB : tu cours vers où ?
Laëtitia : vers le but.
SLB : là, on te voit revenir vers ton but.
Laëtitia : c'est parce que…on a perdu la balle.
SLB : oui, donc ?
Laëtitia : ben…euh…faut gêner les autres.
SLB : comment tu fais, là ?
Laëtitia : je me mets devant celui qu'a la balle et je lève les bras.
SLB : C'est comme ça qu'il faut défendre ?
Laëtitia : oui.
SLB : ah ! But !
Laëtitia : on a pas pu les empêcher.
SLB : tu parles avec, comment s'appelle-t-elle ?
Laëtitia : grande métisse.
SLB : vous vous dites quoi ?
Laëtitia : qu'on joue pas bien.

5ème séquence : 53''
Gabriel, un partenaire vert, donne la balle à Laëtitia pour effectuer un jet franc suite à une faute des jaunes. Gabriel est à proximité et Laëtitia lui redonne la balle. Puis elle court vers l'avant et se retrouve seule juste devant la zone. La balle est perdue par son équipe. Elle court à grandes enjambées vers son but.
Les jaunes marquent à nouveau un but.

SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu as la balle ?
Laëtitia : je passe à Gabriel… parce qu'il est tout seul.
SLB : et après ?
Laëtitia : je cours vers le but.
SLB : et ?
Laëtitia : ben…on a perdu la balle. (Silence) *Je cours vers mon but mais y ont marqué.*

6ème séquence : 1mn57''
Laëtitia est arbitre se partageant le terrain avec une camarade. L'enseignante supervise l'arbitrage des deux élèves. Les rouges sont opposés aux jaunes. Cette première séquence est au début du temps de jeu. Laëtitia est statique et ne bouge quasiment pas de la place où elle est sur le bord du terrain. Elle se penche parfois comme pour voir ce que se passe sur le terrain. Elle suit des yeux les déplacements du ballon sur le terrain. Quelques fautes sont signalées par l'enseignante.
Laëtitia signale un joueur rouge qui a marché dans la zone. L'enseignante demande à Laëtitia pourquoi elle a sifflé. Elle confirme sa décision. Juste après, Laëtitia regarde le sifflet qu'elle a en main.

SLB : là, tu es arbitre. Qu'est-ce que tu regardes quand tu es arbitre ?
Laëtitia : euh…on commence à jouer au hand, alors je sais pas bien.
SLB : tu ne sais pas bien quoi ?
Laëtitia : pour les fautes…les voir.

Silence.
SLB : comment on fait pour arbitrer ?
Laëtitia : euh…je regarde le ballon…après, je regarde les joueurs…pour voir si ils font des fautes.
SLB : quoi, comme fautes ?
Laëtitia : ben…je sais pas bien encore.
SLB : et, là, qu'est-ce que se passe ?
Laëtitia : j'ai sifflé.
SLB : et alors ?
Laëtitia : Miléna (joueur rouge) a marché dans la zone.
SLB : et donc ?
Laëtitia : elle a pas le droit.
SLB : et ?
Laëtitia : la maîtresse a dit que j'avais raison.
SLB : ah ! D'accord.

7ème séquence : 2mn07''
Laëtitia est toujours dans son rôle d'arbitre. Laëtitia se déplace davantage et sur toute la longueur du terrain. Elle signale à nouveau une faute de zone mais cette fois d'un joueur jaune. L'enseignante lui demande d'expliquer sa décision et confirme la faute. Laëtitia sourit visiblement ravie. Ensuite Laëtitia se déplace rapidement sur la longueur du terrain. Elle est souriante.

SLB : tu es toujours arbitre. C'est une séquence un peu plus tard pendant le match. Qu'est-ce qui se passe ?
Laëtitia : y a un joueur qu'était dans la zone.
SLB : et alors ?
Laëtitia : j'ai sifflé.
SLB : oui.
Laëtitia : la maîtresse me demande pourquoi ?
SLB : hum.
Laëtitia : j'ai expliqué…et euh…elle a dit que j'avais raison.
SLB : tu souris ?
Laëtitia : oui, je suis contente parce que ça fait deux fois que je me trompe pas quand je siffle.
Silence.
SLB : et puis tu cours beaucoup.
Laëtitia : oui pour voir les fautes.
SLB : tu as l'air contente, tu souris tout le temps ?
Silence.
Laëtitia : ben…oui…je savais pas bien les règles et j'avais peur de me tromper.
SLB : et ?
Laëtitia : euh…je me trompe pas alors je suis contente.
SLB : tu te dis quoi ?
Laëtitia : que je me débrouille pas mal pour arbitrer.
SLB : Laëtitia, je te remercie d'avoir répondu à mes questions et je vais te laisser aller en récréation.
Laëtitia : au revoir.
SLB : au revoir.

Séance n°3 : 19/03/2012
5ème questionnement : Henri 10.10 ans
Durée : 12mn16

SLB : et bien on va commencer. Eh, bien, écoute, tout d'abord, Henri, merci d'accepter de répondre à mes questions. Euh…avant de te montrer un petit peu les séquences, là, première question, la séance de hand-ball d'aujourd'hui, tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout.
Henri : ben, ça va. Beaucoup parce on a réussi à égaliser avec les rouges alors qu'à chaque fois on perdait contre eux.
SLB : d'accord.
Henri : par contre j'ai pas aimé comment j'ai joué parce que j'ai tiré de trop loin mais y a…y a comme ils étaient tous derrière et le temps qu'ils remontent, les rouges allaient arriver, ben, j'ai tiré.
SLB : hum.
Henri : y en a un but que j'ai marqué, y en a un autre but que j'ai raté.

1ère séquence : 1mn52''
Les élèves se déplacent sur la longueur du terrain de hand-ball en se faisant des passes. Comme tous les autres élèves, Henri et Pauline sont distants de deux mètres. Ils reviennent chacun de leur côté sans se parler. Lors du deuxième passage de la séquence, Henri fait une passe avec un rebond nettement devant Pauline. Elle rattrape la balle mais se remet au niveau d'Henri. Ils arrivent nettement après d'autres binômes mais reprennent leur deuxième place dans la file indienne. Henri a le ballon du duo et le manipule sur place.

SLB : d'accord. Bon, OK. Bon alors on va commencer, première, première situation, tu sais, la situation où vous vous faites des passes. Tu es avec qui ?
Henri : avec Pauline.
SLB : avec Pauline, d'accord. Ça va, vous y arrivez à peu près bien ?
Henri : oui, sauf que elle est un petit peu en arrière alors c'est un peu dur pour moi de faire des passes et pour elle c'est un petit peu dur de les attraper.
SLB : ça veut dire quoi, en arrière ?
Henri : ben, elle est, moi je suis ici (Henri montre sur la table sa position et celle de Pauline. Il montre ce décalage entre lui et sa partenaire dans leurs déplacements.), *enfin, moi je suis devant et Pauline, elle est en arrière alors quand elle me fait une passe…*
SLB : ah ! D'accord. Quand vous avancez, vous n'êtes pas au même niveau.
Henri : non.
SLB : d'accord, je comprends.
Henri : c'est que des fois je lui ai dit de courir, sinon elle est trop derrière. Donc quand elle me fait une passe, au lieu de la faire devant moi, elle l'a fait derrière.
SLB : ah ! Je comprends. Donc t'es obligé d'attendre pour…d'accord.
Silence. Nous regardons la séquence.
Henri : et, voilà (commentaires incompréhensibles).
SLB : quand t'attends, là, qu'est-ce que tu fais ?
Henri : ben, là, on fait comme ça à l'échauffement du basket. Des fois
SLB : et, là, qu'est-ce que tu regardes quand tu veux faire des passes à… ?
Henri : ben, en fait, je regarde, enfin, j'essaie, je regarde la vitesse de…pour faire une passe qui soit pas trop en avant.
SLB : d'accord.
Henri : mais où elle puisse, où elle peut la rattraper sans lui faire trop mal.

SLB : d'accord.
Henri : mais en même temps je lui fais devant, ça lui permet de courir un petit peu.
SLB : ouais, je comprends.

2ème séquence : 1mn05''
C'est une situation d'attaque-défense trois contre deux sans gardien. Henri est associé à Tanguy. Ils sont défenseurs opposés aux joueurs rouges.
Ils sont très actifs et se déplacent énormément. Tanguy est sur le côté gauche du terrain et Henri sur le côté droit. Mais les rouges vont marquer un but après avoir envoyé un tir sur le poteau.
Lors de la deuxième attaque des rouges, Henri est à gauche du terrain et Tanguy est à droite. Grâce à leurs déplacements toujours aussi nombreux, Tanguy contre le tir de Maxime mais la balle se dirige tout de même vers le but. Tanguy rentre dans la zone et repousse le ballon à la manière d'un gardien. Henri récupère la balle et la redonne à Laurianne, joueuse rouge. Elle fait une passe à Adèle mais Henri est sur la trajectoire et gène la réception de la balle par Adèle, la balle sort du terrain.

SLB : alors, là, tu es défenseur.
Henri : donc, là, notre stratégie…
SLB : qu'est-ce que tu fais, là ?
Henri : ben, là, j'prends mon joueur et mon joueur, c'est Maxime.
SLB : ouais.
Henri : en fait avec Tanguy, on avait, on prenait chacun un couloir, Tanguy prenait celui de gauche et moi, celui de droite.
SLB : vous vous étiez mis d'accord sur un plan.
Henri : donc tous ceux qui étaient droite, je les prenais, tous ceux qui étaient à gauche, il les prenait.
SLB : d'accord. Et ça vous l'avez décidé avant avec Tanguy ?
Henri : ben, oui, on l'avait dit, on l'a dit entre temps.
SLB : d'accord. Ça veut dire que, là, pour le coup, t'es...
Henri : là, on avait échangé.
SLB : vous aviez échangé.
Silence, nous regardons la fin de la deuxième action.
SLB : là, y avait but finalement ou y avait pas but ?
Henri : non, non, c'est Tanguy, en fait, il a poussé la balle.
Silence, nous regardons la séquence.
Henri : et après.
SLB : là, y avait quoi, c'est un peu confus ?
Arrêt.
Henri : ben, j'ai tapé et…j'ai fait un contre, et la balle, elle est partie.
Là, y a une sortie de la balle. Quand Miléna a mis le but, c'était la première fois qu'on passait.

3ème séquence : 41''
Henri est sur le bord du terrain et regarde la situation d'attaque/défense. Cinq joueurs bleus sont côte à côte Aloïs, Gabriel, Louise, Henri et Tanguy. Durant la séquence, Henri et Tanguy parlent ensemble et Aloïs échange uniquement avec Gabriel. Personne ne parle avec Louise.

SLB : alors, là, maintenant, sur la séquence 5 (Le numéro de la séquence se réfère au total des séquences enregistrées incluant celles d'Adèle.)*, tu es en train de regarder les autres jouer ?*

Qu'est-ce que tu regardes, là sur l'attaque/défense, quand ils sont en train de jouer ?
Henri : euh…ben, là, en fait, je regarde un petit peu comment les attaquants y réagissent pour euh…avec Tanguy mettre au point une stratégie.
Arrêt.
SLB : d'accord. C'est-à-dire comment les, les, les groupes rouges s'organisent quoi ?
Henri : hum.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : et ils s'organisaient comment, là ?
Henri : ben, là, en fait, ils venaient de louper un but.
SLB : ouais.
Arrêt.
Henri : et…donc en fait ils s'organisaient d'une façon où Quentin était toujours au milieu et il était tout le temps en avant. C'était un petit comme un demi-cercle. (Henri décrit sur la table les places des trois joueurs rouges pour me montrer la forme du demi-cercle.) *Enfin comme au basket, nous, on nous dit de jouer sur les trois points. Sur les trois points parce que si y a en un qui est tout derrière.*
SLB : et ils jouaient un peu comme cela ?
Henri : euh…oui.
SLB : d'accord.
Silence, nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : et tu crois que tout le monde regarde comme toi et Tanguy, le jeu se dérouler?
Henri : non, euh…ben, en fait, euh…je sais pas. Mais je pense pas parce qu'Aloïs, il parlait un petit peu plus avec Gabriel, j'ai l'impression, euh…
Silence, nous regardons la fin de la séquence.

4ème séquence : 41''
Henri est avec Aloïs et Gabriel. Henri passe la balle à Aloïs qui la transmet à Gabriel qui la redonne à Henri seul devant le but sur le côté droit. Il tire dans le but sans gardien.
Lors de la deuxième attaque, Aloïs passe la balle à Henri qui est sur le côté gauche du terrain. Il fait une passe à Gabriel qui est sur le côté droit du terrain mais Quentin, défenseur rouge, intercepte la passe.

SLB : ensuite (Je cherche la séquence. Le numéro de la séquence se réfère au total des séquences enregistrées incluant celles d'Adèle.) *8, alors cette fois-ci, tu vas faire l'attaque/défense mais cette fois-ci comme attaquant.*
Là, tu pars. Qu'est-ce que tu regardes, là, dans le jeu ?
Henri : ben, en fait, suis en train de regarder les possibilités de marquer, de faire des passes.
SLB : ouais.
Henri : de voir les personnes qui sont démarquées.
SLB : d'accord, et, là, voilà, ça te permet de…
Henri : de faire la passe…mais après Gabriel, il fait des passes un petit peu en trop parce que, là, il pouvait tirer mais il le fait pas.
SLB : ouais.
Henri : ben après, là, par contre avec Aloïs et Gabriel, c'était de faire un pic. Enfin, celui qui était au milieu, c'était le pic et les deux autres c'était(Henri trace sur la table des positions des joueurs pour expliquer ce qu'il dit.)
SLB : t'étais pas au milieu, t'étais sur le côté.
Henri : non. Mais des fois j'étais au milieu.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : vous vous étiez mis d'accord avant ?

Henri : ben, euh…enfin, oui.
SLB : sur le pic ?
Henri : ben, là Aloïs il m'a dit de rester ici sinon…
SLB : il y a eu une interception finalement.
Henri : parce que Quentin, il avait prévu que j'allais faire ça.
SLB : il avait bien anticipé sur le coup.

5ème séquence : 2mn37''
Henri appartient à l'équipe bleue qui joue contre les rouges. Les bleus font une remise en jeu après une faute des rouges. Henri est dans une zone sans adversaire et on le voit se déplacer. La passe est mal ajustée pour Gabriel et Henri pousse la balle pour éviter la sortie mais il la redonne par la même occasion aux rouges.
Laurianne, joueuse rouge, fait une passe à Adèle qui va dans la zone pour attraper la balle.
Sur la remise en jeu, la balle est envoyée à Henri qui passe immédiatement à un bleu de l'autre côté du terrain. Henri est démarqué au niveau des 6 mètres, tout d'abord face au but puis un peu décentré sur le côté droit. Gabriel, joueur bleu, dribble avec le ballon mais comme les rouges sont revenus, il fait une passe vers un paquet de joueurs bleus et rouges. La balle est interceptée par un rouge qui va marquer un but.

SLB : donc, là, dernière séquence. Là, tu es en situation de jeu.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : là, on te voit te déplacer. Qu'est-ce que tu es en train de faire, là ?
Henri : ben, euh…j'suis en train d'essayer de …ben, j'suis en train d'essayer, ben de bouger pour pas trop rester immobile et surtout de montrer à celui qui a la balle que je suis tout seul.
SLB : d'accord.
Henri : en faisant le tour.
Silence.
Henri : là, Laurianne, elle court et elle…
Silence.
SLB : ouais, y a zone.
Silence.
Henri : là, Tanguy me fait une passe. Elle va là, je lui fais une bonne passe.
SLB : ouais.
Henri : alors que d'habitude
SLB : là, tu vas devant, on te voit avec la balle. Tu lèves le bras pour appeler la balle, c'est ça ?
Henri : ben, oui parce que ma taille (Henri est de petite taille comparé aux autres élèves.), *on me voit pas trop, alors !*
SLB : ah ! OK.
Silence. Sourire.
Henri : c'est comme Louise, on la voit pas. (Louise fait partie de l'équipe bleue et est d'une taille plus petite que celle d'Henri.)
Silence. Nous regardons la séquence.
Henri : là, il tire et il marque.
Silence. Nous regardons la séquence. Les bleus se font des passes mais Quentin intercepte une passe destinée à Gabriel et part en dribblant en contre-attaque. La balle est récupérée par Aloïs, un partenaire d'Henri qui part en contre-attaque et se retrouve seul devant les buts. Aloïs lui fait la passe mais Henri tire nettement au-dessus des buts. L'enseignante lui fait remarquer que le fait de tirer de loin est un peu prétentieux.

Dans la fin de la séquence, une défense en zone d'un joueur bleu donne lieu à un jet franc à 9 mètres. L'enseignante explique les placements des joueurs avant la remise en jeu.
Henri : donc, là, Gabriel a fait un
Silence.
Henri : (incompréhensible). *Euh, oui, là, c'est quand j'ai loupé. J'ai loupé.* (Rires.)
SLB : ah ! Ouais. Tir, un petit peu haut. Qu'est-ce que t'as décidé à tirer, là ?
Henri : ben, là que j'étais, que j'étais tout seul, et ben comme le…enfin et la maîtresse, elle a dit que j'étais dans les 3 points. Ben en fait, euh, j'étais presque dans la zone et j'ai visé trop haut parce que comme Maxime, il est grand et que avant on avait des entrainements ensemble pour le hand-ball, ben, il a arrêté presque tous mes tirs lorsque je faisais des rebonds et j'ai tiré en l'air.
SLB : qu'est-ce que tu as regardé au moment où tu as tiré, tu te rappelles ?
Henri : euh, ben, oui, j'ai regardé la transversale et les angles droits du but.
SLB : d'accord, sur les côtés, quoi ?
Henri : hum.
Silence.
Henri : ben, j'ai loupé.
SLB : ah ! Ben des fois. Ça serait merveilleux si on arrivait à faire ce qu'on voulait tout le temps.
Silence.
Henri : là, y a eu zone sifflée par Maël (un des deux arbitres) *et il dit qu'il y a pénalty.*
Silence.
SLB : tu connais bien les règles du hand-ball.
Henri : ouais. Ben, oui, c'est un petit peu comme au basket.
SLB : hum. Y a des choses qui se ressemblent.
Henri : la reprise de dribble et puis après je sais pas des retours en zone, des fautes défensives et…
SLB : voilà, bon, ben écoute c'était la dernière séquence. Merci Henri d'avoir répondu à mes questions, ce n'était pas très difficile. Bon, ben écoute bonne récré !
Henri : bonne journée.

3ème séance : 19/03/2012
6ème questionnement : Adèle 10.4ans
Durée : 19mn15

SLB : voilà, j'enregistre et puis tu sais Adèle, je retranscris l'échange qu'on a eu, tu vois, je marque, j'écris ce que tu es en train de faire pendant les séquences.
Adèle : d'accord.
SLB : alors, bon tout d'abord merci d'accepter de répondre aux questions. Euh…avant de commencer à te montrer les situations, j'avais une première question. La séance de hand-ball, aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Adèle : euh…ben…ben, c'était…ben, en fait, j'ai l'impression que j'ai eu moins la balle que d'habitude.
SLB : moins la balle que d'habitude.
Adèle : hum.
SLB : d'accord. Sur la situation de jeu, tu veux dire ?
Adèle : oui.
SLB : d'accord.

Adèle : et puis, euh…moi ce que j'aime bien faire c'est, euh…, dire, par exemple être coach ou superviseur de coach parce que tu peux, non, tu regardes le jeu attentivement et du coup, ben, on peut…ben parce que…euh…les remarques qu'on fait aux copains, ben, en même temps on sait que c'est aussi pour nous, ben, nous aussi, on doit le faire.
SLB : c'est-à-dire pour nous ?
Adèle : ben, que, euh…par exemple si on dit euh… « Démarquez-vous !», ben il faut que nous aussi on se démarque parce que ben…je, ben…euh…enfin, je sais pas comment le dire. Euh…si on leur dit de faire quelque…
SLB : de faire quelque chose.
Adèle : …enfin d'améliorer leur jeu. Ben, ben, faut aussi que nous, on améliore, faut pas forcément qu'on fasse comme eux, mais il faut que nous aussi on l'améliore, du coup si on dit, enfin, si on dit des trucs pas impossibles mais, enfin, voilà. Ben nous, on sait qu'on le fera pas. Ben, je sais pas comment dire.
SLB : tu veux dire que les conseils qu'on donne aux autres, il faut essayer de les suivre soi ?
Adèle : oui.
SLB : d'accord.
Adèle : oui.
SLB : d'accord, je comprends, OK. Donc, peut-être qu'à un moment, tu pourras me redire ce que tu entends par démarquer puisque tu l'as évoqué ?
Adèle : oui.

1ère séquence : 48''
Adèle est avec Mathilde. Les élèves doivent traverser la longueur du terrain de hand-ball en se faisant des passes et le dernier joueur qui a un ballon au niveau de la zone tire au but sans gardien. Le dribble est proscrit.
La distance entre les deux élèves est d'environ 1,50 mètre. Elles réalisent la tâche sans difficulté apparente, Mathilde, pourtant en position de tir, donne la balle à Adèle qui tire au but. Adèle et Mathilde reviennent se placer dans les files indiennes en courant.

SLB : peut-être qu'on va le voir, là. Donc première séquence.
Donc, là, c'est la situation où vous êtes en déplacement et vous faites des passes. Tu te rappelles ?
Adèle : oui.
SLB : donc, tu es avec Mathilde, c'est ça ?
Adèle : oui.
SLB : voilà. Qu'est-ce que tu regardes quand tu es en train de faire les passes, là, à Mathilde ?
Arrêt.
Adèle : qu'est-ce que je regarde ? Ben, je regarde si elle est prête. Ben, non, pas trop si elle est prête. Si…si elle peut réceptionner la balle. Mais, euh…ben, aussi, ben pas dans quelle direction, mais j'vais lancer la balle mais presque, enfin, oui un peu dans quelle direction.
J'vais pas la lancer alors qu'elle est pas là !
SLB : d'accord. Mais, là, est-ce que c'est finalement assez facile ?
Silence.
Adèle : ben, pas tellement parce que…non pas tellement.
SLB : d'accord.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : elle te donne la balle pour tirer.
Adèle : oui, parce qu'elle voulait pas tirer.
SLB : elle voulait pas tirer !

Adèle : non, mais comme on était à la zone.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : là, on vous voit courir pour revenir.
Silence, nous regardons la fin de la séquence.

2ème séquence : 50''
C'est une situation d'attaque/défense. Adèle est avec Laurianne et Maxime et sur les deux attaques filmées, ils sont opposés aux défenseurs Gabriel et Aloïs.
Adèle passe à Laurianne qui transmet à Maxime qui se retrouve seul mais comme il tarde à tirer Aloïs le gêne un peu.
Pour la deuxième attaque, Laurianne réceptionne mal une passe mais elle récupère le ballon et tire au but mais le ballon heurte le poteau.

SLB : ensuite, on va passer... Alors, on va revenir en arrière. Donc, là, tu es dans la situation d'attaque/défense, tu sais ?
Arrêt.
Adèle : oui.
SLB : donc, vous êtes 3 contre 2, puis il n'y a pas de gardien.
Tu es avec qui, là ?
Adèle : ça, c'est Laurianne et ça, c'est Maxime.
(Adèle désigne du doigt sur l'écran, ses deux partenaires.)
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : là, facile, hein ?
Adèle : ben, c'est pas si facile, ben, déjà, quand on est moins.
SLB : attend, on va la remettre. C'est-à-dire quand on est moins ?
Adèle : ben, euh, parce qu'en attaquant, c'est plus facile parce que tu sais pas trop à qui donner la balle parce que …
SLB : vous êtes pas moins, vous êtes plus. Quand tu dis en attaquant, on est moins. Vous êtes trois et les défenseurs ne sont que deux.
Adèle : oui. Non, mais…
SLB : c'est pas ce que tu voulais dire.
Adèle : quand on joue des matchs, ben, là, on est moins en (nombre) *attaquants.*
SLB : ah ! Oui, je comprends. Pourquoi c'est plus facile ?
Adèle : ben, parce que des fois quand t'es à peu près, (Adèle montre les positions des joueurs sur la table devant l'ordinateur.) *là et que le gardien, les défenseurs, j'veux dire, ils te bloquent. Ben, y a pas que, ben, ils prennent un peu chaque joueur des fois.*
SLB : d'accord.
Adèle : et du coup, tu sais pas à qui donner la…ben, la balle. Quand t'es comme ça, ben, ben, euh, les deux défenseurs, ben, ils restent, ils attendent des passes, on va dire, que lui, Maxime, il est un peu tout seul.
SLB : ça veut dire que c'est facile de voir ?
Adèle : oui.
SLB : c'est ça que tu veux dire, on arrive plus facilement à voir.
Qu'est-ce que tu regardes quand tu es dans cette situation, là, toi, avec la balle ?
Arrêt. Silence.
Adèle : euh, quand, quand, là, comme ça, là, qu'est-ce que je regarde ?
SLB : ouais.
Adèle : ben, je regarde si Laurianne, déjà, elle la réceptionne.

SLB : d'accord.
Adèle : je regarde, euh, ben, après, à qui, ben, si elle va la passer. Enfin pas à qui elle va la passer, mais après j'ai fait ma…ma…
SLB : ma passe.
Adèle : oui, quand elle la réceptionne, normalement je m'avance ou je recule.
SLB : enfin, en fonction de comment ça va se passer.
Adèle : oui.
Silence, nous regardons la fin de la première attaque et le retour dans la file d'attente.
SLB : et quand, vous attendez votre tour, qu'est-ce que vous faites, qu'est-ce que tu fais, toi ?
Adèle ben…je…qu'est-ce que je fais ? J'me prépare.
SLB : tu te prépares, ouais.
Adèle : je regarde qui a la balle. Voilà, parce tout à l'heure, j'crois que Laurianne, elle me l'a lancée parce que j'étais là, mais elle me l'a lancée et j'étais pas prête. Je regarde qui a la balle. Je regarde à peu près…où sont placés à peu près les défenseurs parce que si ils sont placés trop près du but, ben, on peut avancer mais après, on peut avancer mais voilà, si ils sont juste devant nous, et, ben, euh…
SLB : oui, oui, je comprends en fonction de l'endroit où ils sont tu vas, va falloir s'adapter tout de suite, quoi ! D'accord.
Silence, nous regardons la séquence.
Arrêt.
SLB : qu'est-ce que tu regardes, là ? Qu'est-ce qui s'est passé ?
Adèle : là, j'crois qu'il y avait une touche, non ?
SLB : ouais et juste avant, qui a tiré ? C'est Laurianne ?
Adèle : hum, où ça ?
SLB : juste avant la situation, ici, là?
Je reviens en arrière.
Adèle : ben, oui. Oui, elle a tiré.
SLB : elle avait tire, on entend…, t'entends, on entend le bruit…tu vois.
Adèle : ouais.
SLB : ben, après, la balle, elle est perdue.
Adèle : hum.

3ème séquence : 38''
C'est toujours la situation d'attaque/défense. Les rouges sont devenus défenseurs. Adèle, Laurianne et Miléna sont sur le côté en attendant leur tour. Elles regardent attentivement le jeu, leur tête suit la progression de la balle. Simultanément, elles discutent. Adèle entre sur le terrain croyant que la rotation devait se faire. C'est Victor qui pousse Adèle et Miléna pour qu'elles aillent sur le terrain comme défenseurs.

SLB : alors, ensuite, on va passer. Cette fois-ci, hum, tu vas te retrouver observatrice, finalement de la situation de jeu, tu sais, d'attaque/défense.
Adèle : hum.
SLB : tu es en train de regarder le jeu. Qu'est-ce que tu regardes, là ?
Adèle : ben, je regarde, euh, si les défenseurs déjà y font assez bien, enfin y font leur travail.
SLB : ouais. Tu devais observer quelqu'un, toi, là, à ce moment-là ?
Adèle : non, pas forcément, mais, en, fait, on était défenseur mais on pouvait regarder quand même les autres défenseurs pour voir ce qu'ils faisaient.
SLB : d'accord.
Adèle : euh, enfin, comme ils s'y prenaient et tout ça.
SLB : d'accord. Tu discutes un peu avec Laurianne, là, ou avec Miléna ?

Adèle : oui.
SLB : vous vous dites quoi ?
Adèle : ben, des fois, on se dit, ben, c'était, ben, par exemple on s'était dit, on se met toutes les deux parce que si on entre et qu'on se met toutes sur le terrain et c'est un peu…, voilà. Avec qui on se met et on dit aussi euh…euh…ben, par exemple y avait Louise, j'crois et y avait…les défenseurs étaient sur eux, non, sur les autres et du coup, Louise, elle savait pas à qui donner la balle et à un moment, elle l'a passée à Alban. Et Alban, j'trouvais qu'il était loin du but pour euh…pour marquer. Et du coup, on disait, ben, on disait, ben, oui, que ben, qu'enfin, on faisait des remarques.
SLB : d'accord. Sur ce qui se passait dans jeu, quoi ?
Adèle : Ouais.
SLB : d'accord. (Silence). *Et ça sert finalement de regarder, de faire des remarques, là, quand ils jouent et d'en discuter avec les autres ?*
Adèle : oui, ben oui parce que comme ça on peut s'améliorer. Ben, euh, on peut aussi, euh... parce que, euh, je sais pas, voir, pas la tactique mais euh, enfin un peu la tactique des…euh, comment se débrouillent les attaquants et aussi les défenseurs.
SLB : d'accord.
Adèle : voir comment les attaquants ils se font des passes et puis, euh, ils marquent, donc comment les défenseurs ils reprennent la balle et…
SLB : d'accord. Et quand tu dis la tactique, tu…c'est quoi pour toi ?
Adèle : non, c'est pas trop la tactique, c'est pas le mot, enfin, voilà, mais…ben, comment ils allaient (silence) *enfin, pas leur tactique mais euh…pas un plan non plus mais …je sais pas comment expliquer* (silence) *euh…*
Nous regardons la séquence.
SLB : là, vous êtes rentrés mais ce n'était pas encore à toi d'être défenseurs. Tu ressors.

4ème séquence : 13''
Silence, je cherche la séquence suivante.
Adèle est défenseur avec Miléna sur la situation d'attaque/défense. J'ai commencé la prise de vue trop tardivement et on voit uniquement Adèle qui va ramasser la balle après le but des attaquants.

SLB : je ne suis pas sûr que ce soit la bonne séquence. On va la remettre au début.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : je l'ai prise trop tard et il y a eu le but immédiatement après que tu sois rentrée comme défenseur. Finalement, je suis désolé mais on n'a pas vu, réellement, la séquence.

5ème séquence : 2mn27''
Adèle est dans l'équipe rouge qui est opposée à l'équipe bleue. Adèle revient en défense puis Louise, joueuse bleue a le ballon mais elle tarde à le donner et se retrouve cerner par Achille et Adèle. Une passe vers l'avant est mal réceptionnée par Gabriel qui fait « pied ». La faute est sifflée. La remise en jeu est faite par Laurianne, partenaire d'Adèle. Les rouges perdent la balle et les bleus mènent une contre-attaque. Adèle court vers son but. Elle fait une touche et c'est le seul moment où elle est en possession du ballon durant la séquence.

SLB : ensuite.
Je cherche la séquence.
SLB : donc, là, c'est la situation de …on va la remettre au début.
Silence, nous regardons la séquence de jeu.
SLB : qu'est-ce que tu fais, là ?

Adèle : comme le ballon était là, eh ! Ben, eh ! Ben, pour aider les copains, eh ! Ben, j'allais, ben, attaquer.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes dans la situation où on est, là ?
Adèle : ben, je regarde qui a le ballon et à qui, en regardant, euh, à quelle, quelle personne elle regarde parce que souvent quand on regarde la personne, on lui donne la balle.
SLB : ouais.
Adèle : du coup, ben, par exemple, euh…tout à l'heure Aloïs y, c'était lui qui faisait la touche.
SLB : hum.
Adèle : il allait la donner à Henri et du coup, ben, j'avais vu qu'il la passait à Henri sauf que le temps que je cours vers Henri, il l'avait déjà.
SLB : ah ! Oui, c'est ça. Tu regardais voir si les défenseurs, si les attaquants bleus se regardaient pour pouvoir éventuellement…
Arrêt.
Adèle : et aussi qui était tout seul parce que si y a un bleu, là et les bleus sont là, là, tous les rouges, là, forcément, ben, il va lui passer la balle.
(Adèle montre la position des joueurs sur la table devant l'ordinateur. Sa description spatiale s'apparente à une situation de contre-attaque avec un joueur démarqué et excentré par rapport à l'équipe adverse.)
SLB : d'accord, en fonction du jeu, tu te dis « j'suis sûre qu'il va la passer à untel. » A ce moment-là, t'essaies de te dire, « je vais entre les deux comme ça, je vais peut-être interceptée. » hein.
Silence, nous regardons la séquence.
Arrêt.
SLB : tu savais ce qu'il y avait comme faute ?
Adèle : ouais. Y avait « pied » de Gabriel.
SLB : là, finalement, vous allez avoir la remise en jeu rouge. Alors, toi, comment tu te, tu te décides de te placer sur le terrain ?
Adèle : euh, ben, j'pense que les bleus, enfin nos adversaires, que ce soit les bleus ou…, voilà, ils vont si on a la balle et qu'on est assez près de leur but, j'pense qu'ils vont défendre. Ben, ils vont pas se mettre derrière nous, du coup, ils vont faire une espèce de ligne, non pas de ligne forcément et ils vont se mettre devant nous.
SLB : d'accord.
Adèle : du coup, faudrait nous aussi se mettre comme ça en ligne. Comme ça, ici, elle, elle a la balle, elle peut le passer à elle qui marque ou là, enfin.
(Adèle place les adversaires entre leur but et le porteur de ballon. Elle trace une ligne avec un doigt devant cette ligne des adversaires et place deux joueurs démarqués sur les côtés.)
SLB : d'accord.
Adèle : c'est en fonction, euh…ben…
SLB : tu veux dire que l'idée, c'est de se disperser un peu ?
Adèle : euh, ben…
SLB : pas vraiment.
Adèle : pas vraiment, oui.
Silence, nous regardons la séquence (30 secondes).
SLB : donc, là, effectivement, tu n'as pas eu la balle du tout sur la séquence de jeu, là.
Adèle : non. Ben, c'est qu'en fait, Quentin.
SLB : oui.
Adèle : quand il, enfin, pas très, très au milieu, voilà, il dribble, il dribble et puis après il essaie de marquer lui-même.

SLB : d'accord.
Adèle : on peut pas trop avoir la balle parce que…
SLB : d'accord, je comprends.
Silence. Arrêt.
SLB : et ce que tu me dis là, tu lui as dit ?
Adèle : ben, non, non.
SLB : tu lui as pas dit. Tu trouves qu'il fait tout le temps la même chose, un petit peu, c'est à dire qu'il…
Adèle : il fait pas trop de passes, je trouve. Enfin quand il a la balle, il fait des passes pas quand il en a envie mais…il dribble et il dribble parce qu'il voit que tout le monde, enfin n'est pas là, ou que tout le monde, euh, enfin, on peut pas lui passer la balle, du coup il dribble et puis il marque. Mais, ben, c'est bien mais faudrait faire plus de passes.
Silence, nous regardons la séquence (35 secondes)
SLB : et, voilà. Eh ! Bien écoute, c'était la dernière séquence, si tu veux me réexpliquer, finalement, cette histoire de démarquage, qu'est-ce tu entends par là ?
Adèle : ben, il faudrait, euh, pas rester en groupe, pas trop de déplacement en groupe, pas non plus être trop écartés mais se démarquer un petit peu.
SLB : ça veut dire quoi se démarquer un petit peu ?
Adèle : ben, pas trop rester, enfin, enfin, avec, euh, avancer. Dès qu'on a la balle, on dribble ou on donne, on fait une passe mais ensuite, comme dit la maîtresse, on part, enfin, on va devant et enfin…Se démarquer, c'est, euh…chacun dans son coin mais pas être à côté des autres. Faut pas rester en groupe.
SLB : d'accord. C'est un peu …
Adèle : dispersé
SLB : dispersé. D'accord. Et bien écoute Adèle, merci, je vais te laisser repartir en classe, merci.

Séance n°4 : 22/03/2012
7ème questionnement : Alban 10.3ans
Durée : 19mn15

SLB : bon, merci déjà de bien vouloir accepter de répondre à mes questions Alban. Euh, juste avant de commencer à te montrer les différentes séquences où t'es en train de jouer. C'est, j'ai pris le déroulement de la séance à peu près, hein. Première question, la séance de hand-ball aujourd'hui, tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement…
Alban : moyennement.
SLB : un peu ou pas du tout ?
Alban : moyennement, parce que d'habitude, j'suis avec les bleus et parce que j'en ai un peu marre d'être avec les verts parce que j'y étais déjà plusieurs fois.
SLB : ouais. Et pourquoi c'est différent les verts ?
Alban : parce que déjà, les bleus, on se démarquait plus, on se fait plus de passes, on joue, ben on joue pas contre nous parce que…ben, les verts, elles restent, ben, elles restent groupées, du coup, alors que nous avec les bleus, on s'éloigne, euh, on s'éloigne plus.
SLB : d'accord. Ça veut dire qu'il y a plus de, de déplacement, c'est ça que tu veux dire.
Alban : oui.
SLB : des bleus par rapport aux verts.
Alban : oui.
SLB : d'accord, d'accord.

1ère séquence : 1mn12''

C'est une situation d'attaque/défense sans gardien. Alban est dans l'équipe des verts qui est opposée aux jaunes.
Alban est avec Nessyana et Camille en attaque. Ils progressent jusqu'au but mais ils se retrouvent alignés avec les défenseurs jaunes. La passe de Nessyana pour Alban est interceptée. Alban récupère le ballon et retourne au milieu du terrain. Lors de la deuxième attaque, Alban avance avec la balle sur une dizaine de mètres. L'enseignante arrête le jeu et demande à Alban de respecter les règles du hand-ball et plus précisément les marcher.
Elle fait recommencer l'attaque et rappelle aux deux équipes le principe de respecter les mêmes règles qu'en match dans les situations d'attaque/défense.
Lors de la deuxième attaque, Camille passe à Alban qui tire malgré un défenseur jaune devant lui.

SLB : alors, alors, la première, première situation qu'on va voir (Je cherche la séquence.) *Voilà, là, tu sais, c'est l'attaque/défense.*
Alban : hum.
SLB : c'est bon, tu vois l'écran ?
Alban : oui.
SLB : c'est les situations d'attaque/défense trois contre 2. D'accord, tu te rappelles ?
Alban : hum.
La séquence commence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes, là, avant de faire la passe, à ce moment-là ?
Alban : ben, euh, je regarde à qui je vais lui faire.
SLB : d'accord. Et, euh, tu te dis « ben, tiens, elle est toute seule et puis… ».
Alban : eh ! Oui parce que Camille était pris, donc euh.
SLB : d'accord. Donc il fallait lui faire la passe.
Alban : hum.
SLB : et, là ? Qu'est-ce que tu… ?
Alban : ouais.
SLB : tu te dis quoi finalement par rapport à la situation ?
Alban : ben, oui parce que là, au bout, Camille, il n'était plus pris.
Arrêt.
SLB : qui n'était plus pris ?
Alban : Camille, il était plus…ben, euh, libre quand Nessyana, elle m'a fait la passe. Elle aurait pu lui faire la passe, c'était lui le plus près du but. C'était lui et il avait personne.
SLB : OK.
Je redémarre la séquence.
SLB : donc, là, ça repart. Et là, finalement, qu'est-ce qui se passe ?
Alban : ah ! Oui, mais au début, j'ai hésité à dribbler alors du coup j'suis un peu perdu.
SLB : donc là finalement, tu pars…tu pars en marchant avec la balle (sourire).
Alban : (sourire). *Ben, oui au début, elle a dit de pas dribbler à quelqu'un, du coup, ben, moi, du coup je suis reparti.*
SLB : oui, c'est ça, donc après…elle te rappelle que finalement, c'est les mêmes règles.
Alban : hum.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : et, là ?
Alban : ouais.
SLB : qu'est-ce qui te décide de tirer, là ?
Alban : ben, euh, Camille, il était derrière…pas pris mais justement, lui, il était bien derrière. Après vu que Nessyana, elle était prise, ben, euh…
SLB : tu t'es dit…

Alban : j'ai tenté le tir.
SLB : autant tenter ma chance, quoi ?
Alban : ouais.
Silence, nous regardons la fin de la séquence.

2ème séquence : 51''
Alban est avec Camille et ils sont défenseurs. Ils sont actifs et se déplacent d'un attaquant à l'autre cherchant à intercepter les passes. Les deux premières attaques se terminent par un but mais les deux fois, Alban ou Camille sont devant le tireur.
Alban va ramasser la balle. Les attaquants jaunes sont déjà très avancés dans le terrain. Alban lance la balle et se précipite pour aider Camille. Celui-ci intercepte une passe.
Pour la quatrième attaque, Camille et Alban font un pressing sur Pauline qui tente de tirer. La balle est contrée par Alban et récupérée par Camille.

SLB : ensuite on va passer, euh, quand tu es défenseur. Hop ! Je vais la remettre au début.
Arrêt.
SLB : Alors t'es avec Camille
Alban : ouais.
SLB : bon. T'aimes bien être avec Camille ?
Alban : ben, non, vu que là, Maël, il était déjà avec quelqu'un, du coup.
SLB : d'accord.
Alban : vu que c'était celui, ben, j'ai…
SLB : y en a certains, tu préfères jouer avec certains qu'avec d'autres, finalement ?
Alban : hum. Parce que Maël, il était avec quelqu'un, du coup.
SLB : tu t'étais dit « c'est Maël ou Camille. » Un peu.
Alban : ouais.
SLB : d'accord, moins d'autres, quoi.
Alban : sauf si j'avais été avec les bleus, ben j'en aurais forcément pris un.
SLB : d'accord. Ça veut dire que tu sais finalement, quand même, y a…ils ont…
Alban : y en a quelques uns où ça va mais chez les verts, y a quelques, enfin, Camille, il est nouveau parce que ça fait pas longtemps qu'il est arrivé, qu'il est revenu de vacances. Mais vu que, quand même, il se débrouille pas mal parce que l'an dernier, il a fait du hand avec son ancien maître.
SLB: d'accord.
Alban: ben, euh, j'ai préféré prendre lui parce que Maël était déjà avec quelqu'un. Mais sinon (Souffle) *avec les autres verts, c'est un peu plus compliqué parce que ils se démarquent moins.*
SLB : d'accord. Là, la question, elle est pas de se démarquer parce que vous êtes défenseur.
Alban : oui, mais ils vont pas trop sur les joueurs, ils osent pas se mettre trop près.
SLB : d'accord. Je comprends.
Alban : ils restent, là sur le terrain.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : qu'est-ce que vous regardez, là, tous les deux pour défendre les…, quand, quand les adversaires arrivent, là?
Arrêt.
Alban : on essaie de regarder à qui ils vont faire la passe.
SLB : ouais.
Alban : et dès qu'on les bloque, ben, ils font forcément une passe.

SLB : ouais. Donc vous essayez de vous dire, finalement, « tiens, peut-être que, moi je pense qu'elle va passer à untel ou à untel. » C'est ça.
Alban : hum.
SLB : d'accord.
La séquence est redémarrée.
SLB : et ça marche ?
Alban : ben, non, pas trop.
Rires. Silence.
Alban : sauf que le problème, c'est que nous, vu qu'on va chercher les balles, ils en profitent pour partir en attendant qu'on va chercher les balles. Ce qui fait, un peu…
SLB : quand tu dis, tu vas chercher les balles, c'est-à-dire vous avancez sur les attaquants.
Alban : non, on va chercher les balles qui sont parties.
SLB : ah ! Oui.
Alban : ils commencent, ben, euh.
SLB : ils commencent à avancer alors que…d'accord, je comprends.
Silence, nous regardons la séquence. (30 secondes).
SLB : là, bonne défense ! Vous avez réussi à complètement bloquer leur attaque.

3ème séquence : 2mn10''
C'est une situation de jeu. Alban est dans l'équipe verte et joue contre les jaunes. Au début de la séquence, la balle parvient dans les mains d'Alban qui est à 6 mètres des buts. Il tire. La balle est repoussée par le gardien sur la barre transversale.
Sur cette action, Maël, partenaire vert d'Alban, fait le jet franc. Les joueurs jaunes ne savent pas où se placer. L'enseignante explique la procédure du jet franc.
Maël fait des signes à Alban et à Nessyana pour leur donner le ballon mais finalement il le passe à un autre vert qui le lui redonne aussitôt. Maël tire mais déséquilibré, la balle passe largement au-dessus des buts. L'enseignante lui dit que son action de tir était prétentieuse.
Dans la fin de la séquence, les jaunes progressent avec le ballon. Alban se replie et tente de gêner le porteur de balle mais les attaquants jaunes ont toujours un temps d'avance sur les défenseurs verts. La balle progresse jusqu'à la zone de marque mais la balle est perdue par les jaunes. Un des joueurs a tiré en étant dans la zone.

SLB : alors, là, maintenant, la 6 et la 7 (Le numéro de la séquence se réfère au total des séquences enregistrées pour Alban et Justine.) *Ici sur les deux prochaines, tu es en situation de jeu.* (J'ouvre une séquence mais c'est Justine.) *Non, c'est pas toi !*
Voilà, qu'est-ce que tu fais dans la situation, là ?
Alban : j'essaie de me démarquer le plus possible pour qu'on puisse me faire des passes. Mais aussi pas être trop loin sinon la balle va se faire intercepter parce qu'elle va redescendre avant, assez près de moi.
SLB : d'accord. Donc, c'est pas facile se démarquer, ça veut dire…
Alban : se démarquer mais en même temps rester près de celui qui a la balle, enfin pas trop près.
SLB : d'accord. Quand t'as la balle, là, qu'est-ce que tu regardes ?
Arrêt.
Alban : ben, je regarde celui à qui je fais la passe, mais après c'est compliqué parce que t'en a qui restent souvent derrière, t'en a qui marchent et qui sont bloqués, t'en a d'autres qui bougent pas du tout.
SLB : quand tu dis « Ils sont bloqués », ça veut dire quoi ?
Alban : t'as des joueurs devant eux pendant qu'ils marchent.
SLB : ah ! Oui, je comprends.

Alban : du coup, ils peuvent pas et t'en a qui restent complètement (souffle), *ben, qui restent complètement sur place.*
SLB : d'accord.
Alban : ils sont aussi bloqués.
Silence, nous regardons la séquence. (20 secondes).
SLB : donc, là, tu tires. Tu te dis que t'es placé pour voilà, quoi.
Alban : hum. Ben, je l'avais pas. J'étais qu'à ma gauche, j'suis droitier. Au hand, je peux jouer des deux mains.
Silence, nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : y a un problème, là, au niveau de l'arbitrage ? Toi tu savais ce qu'il y avait à faire ?
Alban : oui, parce que fallait, fallait que Maël, il ait la balle et que eux (les jaunes), *ils se mettent en position de défense.*
SLB : oui, c'est ça. Ils étaient trop près de la balle, quoi.
Alban : ben, non, c'était qu'ils étaient derrière. Ils attendaient Maël, c'était un shoot à 9 mètres. Et du coup, y avait pas de défense mais non, il (Maël) *était obligé de faire une passe.*
SLB : d'accord.
Alban : et, euh, c'est tout.
SLB : OK.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : y a un signe, là. Qu'est-ce qui… de Maël ?
Alban : c'est pour me dire qu'il va me faire la passe sauf que du coup, sauf qu'il y a tout le monde qui vient sur moi, après il (Maël) *regarde Nessyana, du coup tout le monde va sur Nessyana, du coup, je lui dis de me faire la passe.*
SLB : c'est pas facile, ça, finalement.
Alban : dès que il commence à regarder quelqu'un pour savoir à peu près à qui il va la faire, ils vont regarder vers qui tu regardes.
SLB : ah ! Bon. Je comprends.
Alban : sinon, ça peut être un piège de regarder une personne et de pas lui faire la passe.
SLB : c'est aussi effectivement. Ouais, t'as raison.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : une feinte quoi, finalement ou une ruse. Le mot piège est une bonne idée.
Silence.
SLB : faut dire qu'il fait des signes, on voit bien ce qu'il fait Maël, là, hein.
Alban : par contre, le coup du clin d'œil, c'est pas trop.
Silence.
SLB : t'es d'accord avec ce que dit la maîtresse ? (Allusion à la remarque faite à Maël « C'est prétentieux. »)
Alban : euh.
SLB : pourquoi c'était …
Alban : quand même.
SLB : c'était trop difficile ?
Alban : ben, y en a d'autres qui étaient seuls et il avait à peu près tout le monde sur lui et il tire quand même. Surtout qu'il y a le gardien, là.
SLB : et là, en défense, qu'est-ce qu'il faut faire finalement en défense?
Arrêt.
Alban : ben, en défense, finalement, enfin, en défense quand t'es prêt de ton but ou du but où tu dois marquer ?
SLB : ben, euh, ça dépend. Au moment où l'équipe perd la balle, tu deviens défenseur, on est d'accord ?
Alban : hum.

SLB : donc, voilà.
Alban : ben, (Souffle), *essayer de prendre le plus de joueurs possibles.*
SLB : c'est-à-dire essayer le plus de joueurs ?
Alban : ben, pour pas qu'il fasse sa passe et après il reste un joueur tout seul dans chaque équipe. Celui qui a la balle et celui qui doit le défendre, du coup, il faut qu'il le prenne comme ça, il peut pas faire de passe, il peut pas avancer non plus.
SLB : d'accord.
Alban : au bout d'un moment, la maîtresse, elle va arrêter le jeu.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : qu'est-ce que tu fais, finalement dans la situation ?
Alban : j'essaie d'aller sur les porteurs qui ont la balle parce que les autres y, comment dire, que…la plupart du temps qui ont la balle.
SLB : donc, en général, t'essaie d'aller plus sur le porteur de ballon, quoi ?
Alban : ouais, sinon sur ceux qui ont le plus la balle mais qui l'ont pas forcément.
SLB : c'est-à-dire le plus souvent.
Alban : le plus souvent c'est ceux à qui on le fait plus souvent la passe quand on a la balle.
SLB : ah, oui ! Je comprends. C'est-à-dire que tu t'aperçois que dans l'équipe, par exemple des jaunes, y en a qu'ont plus souvent le ballon que d'autres ?
Alban : oui. Par contre, y a un truc où ils ont pas sifflé. Y a un moment, y a quelqu'un il est venu et il m'a poussé. Là, j'ai dit quand même.
SLB : ah, oui.
Alban : j'étais pas trop d'accord.

4ème séquence : 1mn04''
Les verts perdent la possession de balle et Alban revient vers son but. Il va gêner Mathilde. Camille, le gardien, lui donne la balle il la transmet à Maël qui la donne à Hélène mais la balle est à nouveau perdue par les verts. Alban revient vers son but mais cette fois en marchant.

SLB : là, c'est un deuxième temps de jeu.
Alban : hum. C'est le dernier match ?
SLB : euh…pas celui que vous avez fait après le temps d'observation.
Nous regardons la séquence en silence. Arrêt.
Alban : il a sifflé. Là, j'crois que c'était marcher ou reprise, et les reprises c'est…(souffle). *C'est Laurianne* (arbitre) *mais euh, parce que Maël, Matthias, ils avancent et ils cachent la balle pour pas que les autres ils lui prennent la balle.*
(Alban s'est levé et montre comment Matthias fait pour « cacher » la balle. Cela ressemble à un dribble autorisé au basket mais la démonstration d'Alban fait que le ballon est quasiment porté par la main.)
SLB : ah ! D'accord. C'est ce qu'a dit la maîtresse. Il l'enroule un peu parce qu'il doit faire du basket, c'est ça peut-être ?
Alban : hum. Il fait du basket.
SLB : voilà. Ils ont tendance à ce qu'on appelle couvrir la balle. Au hand-ball, ça peut se siffler, mais bon, c'est effectivement un petit peu exigeant, quoi.
La séquence redémarre.
Alban : surtout que ça fait pas très longtemps qu'on en fait.
SLB : oui, c'est ça.
Alban : et du coup on en fait pas…c'est deux matchs par temps de sport.
SLB : ouais.
Alban : surtout qu'on joue pas forcément.
SLB : ouais.

Silence. Arrêt.
Alban : y a Hélène et Inès qui, elles sont tout le temps collées, du coup Camille, il leur fait la passe. Ben, lui, il a juste à attendre la balle et l'envoyer juste un tout petit peu mais justement.
SLB : ah, bon ! Hélène et Inès, elles sont toujours côte à côte ?
Alban : ben, quand c'est Camille qui a la balle, euh, au but (Camille est gardien de but.) *ben, euh, elles sont côte à côte sur la ligne pour avoir la balle.*
SLB : ah, oui ! D'accord, je comprends. Oui. Et donc, c'est…comment faudrait faire ?
Alban : c'est faudrait qu'il y en a une qui s'éloigne pour qu'elle puisse faire la passe dès qu'elle sera prise.
SLB : ouais, d'accord, je comprends. Le fait qu'elles soient au même endroit, c'est pas intéressant pour l'équipe.
Alban : ben, oui. Surtout que Camille du coup…
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : ah !
Alban : un peu fatigué, là.
SLB : ça se sent, oui.

5ème séquence : 56''
Lors de la situation d'attaque/défense, Alban, Camille, Maël et Inès sont défenseurs mais attendent sur le côté leur tour. Alban et Camille discutent en faisant des gestes. Camille saute sur place un instant. Alban mime un geste de bras cassé puis un lancer de type bowling. Ensuite, il mime un geste de tir à la hanche.
Maël mime un geste de bras cassé. Maël et Inès regardent attentivement les situations d'attaque/défense. Alban regarde par intermittence et Camille observe son camarade mimer.

SLB : alors, j'ai, j'ai oublié de te montrer aussi une séquence. Je crois que c'est celle-ci (Je cherche la séquence.) *Voilà, je vais remettre au début, je vais arrêter.*
Arrêt.
Cette séquence-là, tu sais, tu es sur le côté et tu discutes justement avec Camille.
Alban : ben, oui. C'était pour lui proposer des stratégies.
SLB : ah ! D'accord. C'est-à-dire.
Alban : ben, pour mieux défendre ou pour mieux attaquer.
SLB : d'accord. Euh, ça discute beaucoup, vous faites plein de gestes et tout. C'était quoi comme type de stratégie ?
Alban : ben, euh…
SLB : d'attaque, par exemple.
Alban : vu que je savais pas encore que Camille, il allait, euh, au but pendant le match.
SLB : hum.
Alban : parce que moi au début, je voulais être au goal sauf que la maîtresse, elle m'a dit, ben, euh…elle voulait que ce soit quelqu'un d'autre.
SLB : ouais.
Alban : ben, du coup, c'est Camille qui y est allé mais au début, je pensais, par exemple, si tu fais semblant de faire la passe à Inès, par exemple, et à la place tu fais la passe à Maël ou à quelqu'un d'autre.
SLB : d'accord.
Alban : qui est démarqué.
SLB : d'accord, c'était des, des feintes comme ça, des pièges comme tu as dit tout à l'heure, quoi.
Alban : ou sinon… si pour défendre, ben, quand, le coup où ils ont laissé passer la balle Pauline, elle a laissé passer la balle.

SLB : ouais.
Alban : c'est, euh, parce que moi j'étais pris, Camille, lui, il était sur l'autre joueur et Pauline, elle regardait pas la personne, elle regardait pas la personne qu'avait la balle, du coup, vu que l'autre joueur était pris, elle était obligé de la faire à Pauline et du coup , Pauline, elle l'a loupée (la balle).
Arrêt.
SLB : donc, là, vous êtes plutôt en train de discuter pour le temps de jeu qui va se faire après.
Alban : oui.
SLB : est-ce que vous regardez les autres qui jouent ou pas, là ?
Alban : oui, un peu, enfin, Camille.
SLB : ouais, un peu, quoi.
Alban : hum.
Nous regardons à nouveau la séquence.
SLB : ça sert à quelque chose de regarder les autres jouer finalement ?
Alban : des fois, oui, ben, ça dépend ce qu'ils font quoi.
SLB : c'est-à-dire.
Arrêt.
Alban : ben, par exemple, s'ils font, euh, ils restent à faire toujours les mêmes choses et à se faire piquer la balle, ça peut être intéressant parce que, ça, ça montre comment ils se font piquer la balle et essayer de pas faire les mêmes choses pour pas se faire piquer la balle ou sinon, ben, quand ils mettent les buts, enfin, là, non, c'est la balle, il la laisse passer ou soit il l'arrête, on peut savoir après un peu la stratégie quand il y a que trois attaquants.
SLB : d'accord, tu veux dire sur les attaque/défenses, c'est-à-dire comment ils s'organisent…
Alban : oui.
La séquence redémarre.
SLB : OK, je comprends. Là, y a plein de gestes, finalement, que vous faites pendant vos explications. C'est…là, on te voit faire un geste avec le bras.
Alban : (incompréhensible) *A un moment, je voulais faire ça sauf qu'après j'ai voulu faire ça.* (Alban fait un geste de bras cassé puis enchaine un geste de lancer de bowling.) *Tu fais semblant de shooter en haut et tu tires en bas sauf que j'ai fait comme au bowling et Camille, il dit « non, ça, c'est le bowling. »*
SLB : ah ! D'accord. Il avait pas peur, remarque.
Alban : hum.
SLB : y a Maël aussi qui fait des gestes de bras cassé derrière.
Alban : ben, il fait ça. Le bras est sur le côté et après il tombe. Il le laisse tendu parce que si il le laisse tendu à la place de le laisser retomber, eh, ben, le ballon, il va pas partir dans la même direction parce que sinon tu laisses le bras retomber, t'as le bout des doigts qui va pousser le ballon à aller vers le bas.
SLB : d'accord.
Alban : alors que si tu fais juste ça (alban est assis et fait un geste de bras cassé réduit en amplitude mais montre une main et les bouts des doigts dirigés vers l'avant.) *ben, le ballon, y va pas tomber quand il va perdre de la vitesse.*
SLB : je comprends. Euh, finalement, un regret sur le changement d'équipe ?
Alban : hum…oui, un peu.
SLB : un peu.
Alban : parce que ça me permet de profiter avec, déjà deux autres copains, mais, là, au moins j'ai joué, les bleus y ont pas joué.
SLB : hum. Oui, là, t'as pu jouer parce que les bleus étaient en atelier libre. Euh…
Alban : en atelier, entraînement.

SLB : voilà, en atelier, entraînement. Bon, ben, écoute Alban, merci d'avoir répondu à mes questions. Et puis tu peux y aller si tu veux.

Séance n°4 : 22/03/2012
8ème questionnement : Justine 10.10 ans
Durée : 10mn

SLB : hop, c'est parti. Tout d'abord, merci Justine d'accepter de répondre à ces quelques questions. Avant de commencer, euh…, la séance de hand-ball aujourd'hui, tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Justine : ben, un peu.
SLB : un peu.
Justine : oui.

1ère séquence : 43''
La situation est une attaque/défense trois contre deux sans gardien. Justine est associée à Mathilde et Pauline. Elles sont en jaune et attaquent Inès et Maël, deux joueurs verts. Elles partent du milieu du terrain, elles sont très proches les unes des autres. Justine est entre ses deux camarades. Elle fait une passe à Pauline qui tire mais le ballon passe juste à côté du but.
Les trois filles reviennent en courant pour immédiatement se replacer et recommencer une nouvelle attaque.
Cette fois, c'est Justine qui tire mais de très loin. Le but est marqué. L'enseignante demande à Justine si avec un gardien, le but serait rentré.

SLB : d'accord. Alors je vais te montrer plusieurs séquences. Je vais la remettre à zéro.
Hop ! Attend, voilà. Donc, là, situation, tu te rappelles d'attaque/défense trois contre deux. Donc tu es avec Mathilde et puis …
Justine : et Pauline.
SLB : Pauline, c'est ça.
Nous regardons la séquence en silence. Arrêt.
SLB : quand tu as la balle, là, qu'est-ce qui te fait te décider de l'envoyer à Pauline au lieu de Mathilde ?
Justine : parce que les verts, ils sont devant Mathilde.
SLB : ouais.
Justine : au début, je voulais l'envoyer à Mathilde mais ils se sont tous dirigés vers Mathilde alors je l'ai passée à Pauline.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : elle a marqué ?
Justine : oui, j'crois, j'sais pas. Ah, non ! C'était en match.
Silence.
SLB : on vous voit très énergique. Tu cours pour revenir avec Mathilde et puis Pauline.
Justine : il faut redémarrer dès que les autres sortent du terrain.
SLB : oui, oui, mais c'est, on sent qu'il y a de l'énergie, là.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : et alors, qu'est-ce qu'elle te dit la maîtresse ?
Justine : euh…normalement si y avait un gardien, j'pourrai pas lancer comme ça parce qu'il l'arrêterait.
SLB : tu penses qu'elle a raison ?
Justine : ben, oui.

SLB : ben, je pense qu'effectivement, c'était…

2ème séquence : 1mn25''
Justine est dans l'équipe jaune qui est opposée à l'équipe verte. Justine est au milieu du terrain et cherche un partenaire démarqué. Elle passe la balle à Mathilde. Justine reçoit à nouveau la balle. Elle regarde autour d'elle pour chercher un partenaire à qui passer le ballon et piétine. L'arbitre siffle un marcher mais l'enseignante explique que c'est un peu sévère.
Les jaunes sont toujours en attaque. Justine reçoit la balle dans l'axe des buts, hésite un instant et passe la balle à Tom derrière elle. L'action se termine par un tir d'Antoine sur le poteau.
Alban, un joueur vert, fait une mauvaise passe. La balle est attrapée par Antoine qui la passe à Justine dans l'axe des buts. Elle hésite et envoie la balle à Mathilde qui la donne à Antoine. Il tire et le ballon heurte le poteau, à nouveau.

SLB : là, après, euh, je vais aller chercher la séquence d'après. C'est la cinquième. Ah, non ! C'est pas celle-ci, pardon. Ça doit être celle-ci. Voilà, alors, je vais la ramener au début.
Donc, là, on est en situation de match. D'accord, tu te rappelles ?
Justine : oui.
Nous regardons la séquence en silence. Arrêt.
SLB : qu'est-ce que tu fais, là, dans le jeu, là ?
Justine : je reste à côté parce que si il lance la balle. Euh…
SLB : si qui lance la balle ?
Justine : ben, un de mon équipe peut lancer la balle à quelqu'un mais y a des verts devant, euh…il peut le lancer à quelqu'un d'autre.
SLB : d'accord.
Justine : où y a pas d'adversaire.
SLB : ça veut dire que tu essaies de rester pas trop loin du porteur de balle ?
Justine : ben, oui, parce que si on est loin, il va pas lancer.
Silence.
SLB : et là, t'as compris pourquoi le jeu a été arrêté.
Justine : ça dépend ce que c'était.
Nous regardons la séquence en silence. Arrêt.
SLB : et, là, à ce moment-là, quand tu as la balle, au moment où tu as la balle. Je reviens un tout petit peu en arrière. Pourquoi tu la passes en arrière finalement ?
Justine : ben, parce que, euh, devant Mathilde, il y avait des verts.
SLB : d'accord.
Justine : j'avais peur que ce soit un vert qui la rattrape.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : tu te rappelles combien de fois vous avez envoyé la balle sur le poteau ?
Justine : euh…cinq, six fois, je crois.
SLB : ah, oui ! Je crois que ça doit être un record. (Sourire).
Silence.
Justine : Antoine, il a visé, là où il y avait le gardien.
Silence. Nous regardons la séquence. (15 secondes).
Justine : encore le poteau.
SLB : ouais.
Silence.
SLB : ça te fait rire, un peu ?
Justine : ben, pas vraiment, parce que du coup on a pas marqué.
SLB : oui, c'est ça. Enfin, bon, c'est pas non plus.

Justine : c'est pas des vrais matchs, c'est pour…
SLB : ben, euh…quand même c'est un vrai match.

3ème séquence : 1mn48''
Maël un joueur vert est dans la zone. Adèle, l'arbitre siffle la faute. Le tracé de la ligne est peu visible. Justine suit avec son doigt l'arc de cercle. Elle le montre à Tristan un joueur de son équipe.
Justine récupère la balle et la transmet à Matthias qui dribble en contre-attaque. Il passe la balle à Justine qui face au but ne tire pas mais la redonne à Matthias. Il tire mais la balle est arrêtée par Camille, le gardien vert.
Justine passe la balle à Tom qui tire au but mais une fois de plus Camille, le gardien vert, bloque la balle. Les verts contre-attaquent. Justine et Mathilde reviennent vers leur but en courant très vite. La balle est perdue par les verts et Justine et Mathilde repartent en courant aussi vite vers le but des verts.
Matthias marque le but. Justine et Mathilde se félicitent en se tapent dans les mains. Matthias s'approche de Justine en souriant et ils échangent quelques mots.
Silence.

Nous regardons la séquence.
SLB : et, là, tu as compris ce qu'il y avait eu comme problème ?
Justine : ben, oui parce que normalement, y avait pied dans la zone.
SLB : d'accord. Ça, toi, tu l'avais bien vu.
Justine : oui. J'me suis arrêté pour Paul.
Silence.
Justine : il est à cheval sur la ligne jaune.
SLB : ouais, ouais, on le voit bien.
Silence.
SLB : ça t'es déjà arrivé d'arbitrer ?
Justine : euh, oui.
SLB : une fois, c'est toi qui montres la ligne, là ?
Justine : hum.
Nous regardons la séquence en silence.
SLB : hop ! Là, qui est-ce qui te fait la passer, tu l'as vu immédiatement ?
Justine : la balle, euh.
SLB : tu passes à…
Justine : à Matthias.
SLB : à Matthias.
Justine : ben, je crois que c'est Matthias…
SLB : ouais, ouais et après, tu pars sur l'avant, très vite.
Justine : ben, oui, parce que Matthias, il part en avant et puis, euh, sans faire de passe…
SLB : finalement, ouais.
SLB : et juste avant, pourquoi tu tires pas, toi ?
Justine : ben, je sais pas,
SLB : tu sais pas ?
Justine : j'aurais pu.
SLB : ouais, c'était, oui, parce que finalement…
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : et en défense, qu'est-ce qui faut faire ?
Justine : défendre le but.
SLB : c'est à dire ?

Justine : ben…
SLB : c'est ce que tu es en train de faire, de courir défendre. C'est ce que tu es en train de faire ?
Justine : oui.
SLB : tu cours. D'accord. T'essaies de revenir défendre ton but, c'est ça ?
Silence.
Justine : ben, je me mets un peu en arrière pour attraper la balle.
SLB : ouais.
Silence. Nous regardons la séquence. (15 secondes.)
SLB : on te voit, là.
Justine : sourire
SLB : là, tu…t'es plus
Justine : j'veux les rattraper.
SLB : on a l'impression que tu fais de la course.
Justine : comme avant, c'était les verts qui l'avait (la balle) *vers notre but, du coup, on est parties défendre, et comme on l'a rattrapée.*
SLB : quand tu dis « on », c'est toi et Mathilde ?
Justine : oui, et on est reparti en arrière parce qu'on l'avait rattrapée.
SLB : eh, oui ! C'est ça ! Et donc, on se retrouve à faire un peu l'essuie-glace, là.
Justine : ah, ouais !
SLB : en arrière, en avant.
Silence.
SLB : là, vous êtes en train de discuter. Vous, vous dîtes quoi ?
Justine : parce qu'il y a eu but. Et, ben, j'sais plus.
SLB : tu te rappelles plus ? On vous voit, ça discute.
Justine : (rires). *Là, c'était la fin.*
SLB : bon, ben, écoute, voilà, j'avais pas, c'était la dernière séquence que je te montrais. Une question d'ordre général, est-ce que ça sert à quelque chose de regarder les autres jouer ?
Justine : ben, oui un petit peu, enfin oui.
SLB : tu peux…
Justine : les adversaires ou les ….
SLB : regarder les autres jouer, en général.
Justine : ben, oui parce que si on veut rattraper la balle, faut que regarder un peu les deux.
SLB : d'accord. Non, mais sur le côté.
Justine : ah ! Quand on est sur le côté. Ben, oui, un petit peu quand même.
SLB : ouais. Tu peux un peu expliquer.
Justine : ben, euh…C'est pas très…euh…
SLB : non, mais c'est pas grave. C'est pas grave, y a aucun problème ? Eh, bien, écoute, je vais te remercier et te laisser aller en récréation. Merci.
Justine : d'accord.

Séance n°5 : 23/03/2012
9ème questionnement : Pauline 11 ans
Durée : 11mn10

SLB : bon, Pauline, déjà, d'abord merci.
Paulin : de rien.
SLB : voilà, donc je vais te montrer différentes séquences que j'ai prises sur les différents, sur le déroulement de la séance, Voilà. Après je vais te poser des questions sur ce tu fais, ce que tu regardes etc…

Avant de commencer, première question, euh, la séance de hand-ball, aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Pauline : euh, ben, moyennement.

1ère séquence : 1mn53''
Pauline est avec Nessyana. Elles doivent se faire des passes sur la longueur du terrain de hand-ball et tirer en arrivant à la zone. Il n'y a pas de gardien. Elles sont distantes de 2 mètres l'une de l'autre. Elles ont des difficultés à réceptionner la balle. Nessyana et Pauline laissent échapper la balle une fois chacune. Pendant le retour sur le côté, elles discutent en marchant rapidement.

SLB : alors, première, première situation.
Je cherche la première séquence.
SLB : voilà. Arrêt. Donc, là, tu sais, c'est la situation où vous êtes en train de vous faire des passes et puis vous devez finir par tirer au but dans le…voilà.
Nous regardons la séquence.
SLB : tu es avec…
Pauline : Nessyana.
SLB : quand vous revenez, vous êtes en train de discuter avec Inès et Nessyana, vous parlez du hand, de ce que vous…
Pauline : oui, un peu du hand parce que à chaque fois qu'on lui faisait la passe, elle rattrapait jamais, donc euh.
SLB : ah, oui !
Pauline : j'essayais de lui dire qu'il fallait rattraper.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : une question, ça suffit de dire à quelqu'un qu'il faut rattraper pour qu'il arrive à rattraper ?
Pauline : euh, non. Ça suffit pas, faut lui faire des bonnes passes aussi.
SLB : ouais, ça veut qu'il y a les deux pour des bonnes passes, il faut les rattraper. Qu'est-ce que tu regardes quand tu es en train de faire des passes à Nessyana ?
Pauline : euh, ben, normalement, je regarde le ballon.
SLB : ouais.
Nous regardons la séquence. 15 secondes.
SLB : on te voit lever les bras, là ?
Pauline : (incompréhensible).
SLB : sans gardien, c'est plus facile.
Nous regardons la séquence.
SLB : vous revenez en courant, c'est pour euh…
Pauline : c'est parce que, sinon, on allait rater, euh…, quelque chose.
SLB : d'accord. Le passage, tu veux dire.
Pauline : on allait rater le tour.
Nous regardons la séquence.
Pauline : Nessyana, toute seule, elle rattrape bien mais pendant le match, elle rattrape pas, sais pas…
SLB : d'accord.
Pauline : …ce qu'il y a.
SLB : c'est quoi la différence avec cette situation-là et le match ?
Pauline : eh, ben, on est beaucoup plus près et y a pas de personnes qui se mettent devant nous.

SLB : ouais, c'est ça. C'est peut-être ça qui la gêne aussi.
Pauline : mais y avait personne quand je lui ai lancé la balle pourtant.
SLB : ouais. Mais là, c'est vrai que y a personne pour gêner quoi.
Nous regardons la séquence.
SLB : quand tu reviens comme ça, des fois, tu regardes les autres en train de jouer ou pas ou tu discutes plutôt avec Nessyana ?
Pauline : ben, ben y a des fois, je discute pas, je traverse.
SLB : ouais, ça dépend.

2ème séquence : 2mn09''
Pauline est dans l'équipe verte avec Nessyana, Inès, Hélène, Tanguy. Ils jouent contre l'équipe bleue. Pauline suit le déplacement du ballon. Nessyana, Hélène et Pauline sont sur le côté droit du terrain et restent regroupées. Sur un temps d'arrêt du jeu, Pauline parle à Nessyanna. L'enseignante demande aux bleus de reculer parce que les verts n'arrivent pas à conserver la balle. C'est encore le cas puisque la balle est perdue après deux passes. Pauline se place devant Gabriel, un joueur bleu, en levant les bras.

SLB : alors, là, t'es en situation de match. Tu sais pendant le jeu.
Qu'est-ce que tu fais pendant le jeu, là ?
Pauline : j'essaie de suivre la balle mais sans trop coller.
SLB : d'accord. Sans trop coller à quoi ?
Pauline : ben, enfin mes copains et mes copines qui jouent avec moi parce qu'après je vais les gêner pour qu'ils lancent la balle.
SLB : d'accord. Suivre la balle mais pas trop près quoi.
Pauline : oui.
Nous regardons la séquence, en silence.
SLB : qu'est-ce qui s'est passé, là ?
Pauline : là, euh… il me semble qu'il y a eu « zone ».
SLB : qu'est-ce qu'elle dit, je ne me souviens plus de son prénom.
Pauline : Hélène.
SLB : Hélène. Qu'est-ce qu'elle dit à au gardien ?
Silence.
SLB : tu ne te rappelles plus ?
Pauline : passe ! Je crois.
SLB : ah, ouais ! D'accord.
Silence.
SLB : et, là, t'essaies finalement. Tu te déplaces pour avoir la balle ?
Pauline : oui.
Silence.
Pauline : c'est vrai que la première fois, j'ai pas très bien lancé. Par contre la deuxième…
SLB : hum.
Pauline : une balle comme ça, je l'aurais rattrapée.
SLB : qu'est-ce que tu dis à Nessyana pendant le jeu, là ?
Pauline : là, je lui dis, là, tu aurais pu la rattraper. (Pauline fait une moue.)
SLB : d'accord. (Rires).
Silence.
SLB : t'es un peu en colère, là ?
Pauline : ça va. A chaque fois en fait, ça fait trois fois qu'on joue et ça fait trois matchs qu'on lui lance la balle et qu'elle la rattrape pas et en plus une fois, elle a lancé la balle sauf qu'elle l'a lancée trop fort donc j'ai une copine, elle l'a reçue dans l'œil.

SLB : d'accord. On te voit plein de fois avec les bras levés comme ça.
Pauline : ben, c'est parce que comme je suis petite et que les autres y ont tendance à faire des hautes passes.
SLB : d'accord. Tu prépares les bras pour être sûre de les attraper, quoi.
Silence.
Pauline : comme ça je lève aussi les bras pour attraper des autres…des adversaires.
SLB : comment faut faire pour défendre sinon ?
Pauline : ben, euh…, faut se mettre devant celui qui a personne.
SLB : c'est-à-dire, celui qui a personne ?
Pauline : et, ben, par exemple, y a trois personnes, là (Pauline utilise ses doigts pour décrire ces explications orales.) *Cette personne-là, elle est toute seule. Et, ben, faut essayer de se mettre devant elle comme ça, les deux autres personnes, elles ont déjà quelqu'un. Du coup elle peut plus tirer, elle est obligée de…*
SLB : d'accord.
Pauline : …de faire la passe et y a un vert qui la rattrape.
Arrêt.
SLB : d'accord. Ça veut dire que t'essaies pour défendre d'aller sur les personnes qui sont toutes seules et si possible qu'ont la balle.
Pauline : oui.
SLB : d'accord, je comprends.

3ème séquence : 1mn22''
Pauline arbitre le match des rouges contre les bleus. Elle est très attentive au déroulement du jeu. Elle se déplace sur le côté du terrain. Pauline se retrouve au milieu d'une action, la balle la touche.

SLB : alors, là, maintenant, c'est la cinquième. Donc cette fois-ci, on va te voir, tu vas être arbitre.
Qu'est-ce que tu regardes quand tu es arbitre ?
Pauline : eh, ben, je regarde où va la balle et les joueurs si ils font pas de faute.
SLB : c'est-à-dire, c'est quoi des fautes ?
Arrêt.
Pauline : et, ben, les zones, les pieds, les touches…
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : et comment faut s'y prendre pour essayer de voir si…
Pauline : eh, ben, faut rentrer dans le terrain sauf que j'ai eu peur de la balle que (incompréhensible).
SLB : ah, oui !
Silence.
SLB : on te voit te déplacer. Ça sert à quoi de se déplacer ?
Pauline : eh, ben, ça sert à suivre la balle et à regarder si y a, euh, des fautes.
SLB : d'accord. Ce que tu essaies de faire finalement, c'est essayer de suivre aussi le déplacement de la balle sur le terrain ?
Pauline : oui. Comme ça, quand y a la balle, y a forcément les joueurs.
SLB : oui.
Silence.
SLB : tu trouves ça facile ou difficile d'arbitrer ?
Pauline : ben, c'est un peu dur quand même. Au début je pensais que c'était facile mais en fait, on est dedans et on connaît pas trop. Ben, c'est assez dur.

SLB : qu'est-ce qui est difficile, finalement ?
Pauline : c'est de savoir quand il faut siffler. Parce que, y a des fois, on sait pas trop quand il faut siffler et du coup, on siffle pas. On a peur de dire quelque chose qui est faux.
SLB : ah, oui ! C'est l'hésitation pour dire, là, y a faute, là, y a pas faute, d'accord.

4ème séquence : 1mn13
Pauline est toujours aussi attentive au déroulement du jeu. Elle est toujours à proximité de la zone de jeu où se trouve le ballon. Elle siffle une zone et justifie sa décision qui est confirmée par l'enseignante.

SLB : on va te voir sur une dernière séquence où tu es encore arbitre.
Silence.
SLB : mais est-ce que c'était plus difficile au début du match ou à la fin du match ?
Pauline : les deux.
SLB : les deux. T'as pas vu de différence ?
Pauline : non.
Silence.
Pauline : le plus facile à siffler, c'était les zones.
SLB : ah, oui !
Pauline : d'une part, on les voit. Y a, il paraît qu'il y avait une zone, je l'ai pas vue.
Silence.
Pauline : comme les tracés, y sont pas bien faits, on voit pas.
(Les tracés du terrain de hand-ball sont partiellement effacés et peu visibles.)
SLB : oui, c'est vrai. C'est pas facile de voir les tracés.
Silence, nous regardons la séquence. 15 secondes.
SLB : ah ! Tu as sifflé. Y avait quoi, là ?
Arrêt.
Pauline : il me semble qu'il y avait zone. Je sais plus qui, je crois que c'était Sarah.
SLB : d'accord.
Pauline : elle était souvent en zone d'ailleurs.
SLB : donc, là, t'as compris que, après finalement t'annonces la faute.
Pauline : oui.
Silence, nous regardons la séquence. 15 secondes.
Arrêt.
SLB : on te voit concentrer quand même, quand tu arbitres. On sent que tu es très attentive au niveau du jeu.
Pauline : par contre les buts, j'ai pas trop regardé parce que, en fait le résultat, hum…, je me suis légèrement trompée, un petit peu, beaucoup.
SLB : ouais.
Pauline : je voyais pas très, très bien les buts surtout que Maxime, il marquait souvent au-dessus et Sarah, elle était souvent en zone. Enfin, enfin, je m'emmêlais un peu et puis j'ai pas trop regardé les buts en fait.
SLB : d'accord. Donc tu savais plus trop le score, finalement. Ceci dit, tu n'étais pas la seule. C'est un petit peu compliqué de compter les points à la fin.
Bon, ben, écoute, Pauline, je te remercie, c'était la dernière séquence, merci beaucoup.

Séance n°5 : 23/03/2012
10ème questionnement : Aloïs 10.9 ans
Durée : 9mn20

SLB : voilà, bon Aloïs merci d'accepter de répondre aux questions. Euh, donc, avant de commencer à te montrer les premières séquences. La séance de hand-ball aujourd'hui, tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout.
Aloïs : un peu, beaucoup.
SLB : un peu, beaucoup. C'est pas facile ça. (Rires.)
Aloïs : beaucoup parce que, j'ai beaucoup tiré, je trouve. Je pense que j'ai beaucoup tiré, même un peu trop et j'ai marqué aussi un peu de buts.
SLB : d'accord. Dans l'ensemble, tu es plutôt satisfait de ta prestation dans le jeu.
Aloïs : oui. Et on m'a fait de bonnes passes, aussi.
SLB : d'accord.

1ère séquence : 2mn17''
La situation est un match entre les bleus et les verts. Aloïs fait partie de l'équipe des bleus. Un joueur vert fait une mauvaise passe. La balle est récupérée par Gabriel, un joueur bleu qui la transmet à Aloïs. Il est au niveau des 6 mètres sur le côté droit du terrain, avec aucun défenseur devant lui. Il tire en appui dans l'angle gauche du but. Il marque. Gabriel lui tape dans la main pour le féliciter.
Aloïs est le joueur le plus replié des bleus. Il veut faire une interception sur une passe mais il est lobé. Tanguy, joueur vert, reçoit la balle et seul, il va marquer un but.
Dans une attaque suivante, Aloïs reçoit la balle au niveau des 6 mètres mais il a devant lui Tanguy. Il fait une passe à Sarah qui est sur sa droite. Elle tire mais la balle passe au-dessus du but.
Aloïs recule pour se placer à la ligne médiane. C'est encore une fois le joueur bleu le plus en retrait. Il vient en soutien de Sarah qui a récupéré la balle.

SLB : donc, là, tu es en situation de jeu. Qu'est-ce que tu regardes pendant le jeu ?
Aloïs : je regarde, là, où ils font la passe.
SLB : ouais, c'est-à-dire là, où ils font la passe, qui ?
Aloïs : les verts.
SLB : ah, oui ! D'accord. Et, là, tu tires et tu marques.
Aloïs : oui.
SLB : finalement, quand tu reçois la balle, on va revenir un tout petit peu en arrière, qu'est-ce qui te décides à tirer, là ?
Aloïs : ah, ben ! Parce qu'en fait, il était, j'avais le temps, j'avais le temps de tirer.
SLB : et tu t'es dit « bon, là, Tanguy n'est pas revenu… »
Aloïs : oui, voilà, et je pouvais tirer son angle mort, le goal.
SLB : d'accord.
Aloïs : je pensais qu'il allait pas l'arrêter sauf si je le ratais (le tir).
SLB : d'accord.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : et donc, en défense, là…On va revenir sur ce que tu disais tout à l'heure. Sur le fait de voir où il allait faire les passes. Qu'est-ce que…
Aloïs : c'est pour intercepter le ballon en fait.
SLB : et comment tu t'y prends pour…ah !
Aloïs : là, j'étais un peu…
SLB : t'as été lobé, là.
Aloïs : oui.
SLB : et ça fait un but derrière.
Aloïs : j'étais pas assez près de Tanguy au moment de la passe.
SLB : ouais, c'est ça.

Aloïs : c'est pour ça qu'il l'a interceptée.
SLB : il l'a pas interceptée du coup. C'est toi qui a raté ton interception.
Aloïs : oui, voilà.
Silence.
Aloïs : là, j'ai de la chance. Ben je fais la passe à Sarah. Et après…voilà, il l'arrête. Là, il l'a arrêtée. J'attends derrière parce que…
SLB : ouais.
Aloïs : la maitresse avait dit qu'on devait reculer.
SLB : d'accord.
Aloïs : et, là, j'avance parce qu'on a le ballon. Là, je fais la passe et elle marche.
SLB : parce que, là, pour le coup, dans la situation tu as estimé que tu étais …
Aloïs : il allait me contrer parce que je me suis fait contrer en match. Dans ce match-là, je me suis fait contrer.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : du coup, tu vois Tanguy, tu te dis « ben, tiens… »
Aloïs : j'vais rater parce que déjà, il est grand, il fait ma taille et voilà.
SLB : ça veut dire que, tu te dis « c'est Tanguy, il est grand, il fait à peu près ma taille. »
Aloïs : et il levait les bras, je pouvais pas faire un lob parce que le goal, il allait l'arrêter facilement.
SLB : ça veut dire que si ça avait été quelqu'un d'autre en face, t'aurais peut-être essayé de tirer.
Aloïs : oui. S'il avait été un peu plus petit, j'aurais essayé de tirer ou j'aurais fait une autre passe, quand même.
SLB : tu t'es dit, là, avec Tanguy, on est du même gabarit. Je ne vais pas pouvoir tirer par-dessus. Je comprends.
Nous regardons la séquence en silence.
SLB : donc, là, tu fais, en défense tu reviens toujours derrière, toi.
Aloïs : oui, c'est pour euh…bien bloquer les attaques.
SLB : d'accord.
Aloïs : sauf que les rouges… (Aloïs parle à voix basse, tout ce qu'il dit n'est pas audible.)
SLB : et tu le fais tout le temps ?
Aloïs : euh, oui, souvent, oui.
SLB : d'accord.
Silence.
Aloïs : et là, je sais plus si on (Aloïs parle à voix basse et ce qu'il n'est pas audible.)

2ème séquence : 1mn01'
Les verts sont en attaque. Aloïs et Sarah défendent dans la même zone de terrain. Ils gênent les passes entre Nessyana et Tanguy. Sarah récupère la balle. Aloïs court vers l'avant. Il appelle « Sarah » et reçoit la balle. Il dribble jusqu'au but et malgré le retour de Tanguy, tire en réalisant un saut de zone et marque.

SLB : on va voir une autre, une autre... (Je cherche la séquence.) *C'est la quatre.*
Donc, là, tu es en situation de jeu.
Silence.
SLB : hop !
Aloïs : je fais la passe. Là, il me la refait. Là, je lui fais la passe et le goal l'a arrêtée. Là, j'ai fait la passe. J'crois que je fais la passe à Sarah et Sarah a raté le tir. Et là, la maîtresse nous dit de reculer donc je recule.

SLB : d'accord. Ouais, finalement pourquoi elle vous demande de reculer la maîtresse ?
Aloïs : ben parce que les verts, ils ont…ils savent pas vraiment…enfin ils savent faire les passes mais elles sont trop faciles à intercepter. Parce qu'à chaque fois qu'on est à côté, par exemple, du joueur à qui on la passe, ils la font quand même. Donc c'est pour ça qu'elle nous demande de reculer.
SLB : ouais.
Aloïs : c'est parce qu'ils ont pas beaucoup avancé…dans notre camp.
SLB : d'accord.
Aloïs : dans le match.
Silence, nous regardons la séquence.
Aloïs : alors, là.
Silence.
Aloïs : là, on m'a intercepté, je…et, voilà…non…là, ils ont fait…
SLB : ah, oui ! T'as failli intercepter et…
Aloïs : Sarah a pris le ballon. Elle m'a lancé le ballon, elle me l'a passé. Et là, je savais que je pouvais marquer parce que j'étais en pleine course.
SLB : d'accord.
Aloïs : j'allais pas m'arrêter.
SLB : t'étais sûr de pouvoir effectivement marquer parce que justement, t'étais en pleine course. D'accord.

3ème séquence : 1mn29''
Les bleus jouent contre les rouges. La balle est récupérée par les bleus. Aloïs reçoit la balle et part seul en dribblant au but. Il réalise un tir en saut de zone mais la balle est arrêtée par le gardien. Il signale la défense en zone d'un joueur rouge à l'arbitre. Pauline, l'arbitre, a signalé la faute et confirme le jugement d'Aloïs. C'est Laurianne qui a défendu en zone.
Les rouges ont des difficultés à respecter la distance entre eux et l'endroit du jet franc. En marchant, Aloïs se tord la cheville et tombe sur le sol.
Gabriel passe la balle à Aloïs. Deux joueurs rouges le gênent mais il tire quand même.

SLB : ben, maintenant (silence) *contre les rouges.*
Aloïs : donc j'pense que c'était beaucoup plus compliqué.
Arrêt.
SLB : ah ! Alors pourquoi c'était plus compliqué contre les rouges ?
Aloïs : ben parce que, ils sont plus forts, j'pense. Ils font mieux leurs passes, je pense. Et qu'ils sont très précis au niveau de leurs tirs.
SLB : ah ! D'accord. Ça veut dire qu'en fonction des équipes, euh, c'est différent ?
Aloïs : là, j'pense, ils ont marqué un but. J'suis pas sûr. Là, je l'ai marqué. J'suis content parce que la dernière fois, on avait fait un partout. Donc j'suis content qu'on marque le premier but. Le premier match qu'on a fait, 3-0 contre…
SLB : il y est ou il n'y est pas ce but ?
Aloïs : oui, alors le goal l'a arrêté mais Laurianne (joueuse rouge) *a mis le pied sur, elle a fait zone, alors y a balle à nous et c'est là, j'crois qu'on va marquer un but.*
SLB : d'accord.
Aloïs : donc, voilà et c'est là que je vais en marquer un.
Silence.
Aloïs : là, ils se placent.
Silence.
Aloïs : là, je m'étais tordu la cheville.
SLB : ouais, ouais.

Aloïs : ça fait super mal !
Silence, nous regardons la séquence.
Aloïs : je me suis placé, là.
Silence.
SLB : tu te places comme cela au hasard ?
Aloïs : ben, oui, je me mets, là, où y a personne.
SLB : d'accord.
Silence.
Aloïs : voilà, là, j'me…c'est là où j'ai marqué le but. En fait je m'étais retourné parce que Achille (défenseur rouge)*, il était en position, il était plutôt sur le côté et moi, j'ai fait un demi-tour pour, euh, avoir le champ libre.*
SLB : pourtant il est grand, Achille, il avait levé les bras.
Aloïs : euh, oui, avec les bras il pouvait l'arrêter. Parce qu'il était plutôt comme ça sur le côté donc si je faisais un tour, j'étais tout seul. C'est comme ça que j'ai marqué un but. (Aloïs mime l'action de se retourner assis sur la chaise.)
SLB : tu t'es dit, là, voilà, on va essayer.
Aloïs : et comme ils étaient tous pris les autres joueurs.
SLB : d'accord.
SLB : euh, plus globalement, c'était la dernière séquence, tu crois que ça sert à quelque chose de regarder les autres ?
Silence.
SLB : jouer ?
Aloïs : les autres jouer. (Silence). *Ben, oui, parce que des fois, ils font des choses, enfin, qu'on fait pas. Donc, on…*
SLB : c'est-à-dire ?
Aloïs : ben, je sais pas mais souvent ça m'arrive de regarder les autres jouer. Par exemple, ils font une grande passe, j'en avais jamais fait. Ils font une très grande passe, l'autre jour, on la récupère et ils marquent. Avant Il fait tout le terrain le ballon, il vole, il fait la grande passe et donc euh, quand Tanguy (partenaire)*, m'a fait la passe très loin, j'ai marqué un but.*
SLB : ouais.
Aloïs : mais, voilà.
Silence.
Aloïs : et c'est comme ça, euh, que je pense que si Tanguy m'a fait une grande passe, c'est qu'il m'a vu tout seul.
SLB : c'est bien possible. Il t'a vu tout seul. D'accord, ok. Bon, ben, écoute, je te remercie d'avoir répondu à mes questions. Je vais te laisser aller en récréation. Merci Aloïs.

Séance n°6 : 26/03/2012
11me questionnement : Laurianne 10.9 ans
Durée : 13mn30

SLB : voilà, alors. Merci de répondre à mes questions. Première question, cette séance de hand, aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Laurianne : ben, je l'ai beaucoup aimée. Puis c'était, j'aime le hand, ça me plait.
SLB : ça te plait ?
Laurianne : oui.
SLB : d'accord. Je vais te montrer plusieurs séquences, des séquences où tu es, vous vous faites des passes, où tu es en jeu et puis pour finir où tu es arbitre.

1ère séquence : 30’’
Les élèves sont par deux et doivent se faire des passes face à face et sont distants d’environ 4 mètres. L’enseignante demande aux élèves de se déplacer sur place et de placer la jambe opposée au bras lanceur, devant. Laurianne est avec Tanguy. Sur la séquence, Laurianne se trompe systématiquement de jambe.

SLB : donc, là, c’est sur la situation où vous vous faites des passes. Tu te rappelles ?
Laurianne : oui.
SLB : t’es avec Tanguy, c’est ça, je ne me trompe pas ?
Laurianne : oui.
Silence.
SLB : qu’est-ce que tu fais finalement, là, dans la situation avec Tanguy ?
Laurianne : ben, j’essaie de rattraper et de passer.
SLB : ouais, d’accord. Qu’est-ce que tu regardes ?
Laurianne : je regarde si ma passe est bonne.
SLB : et alors ?
Laurianne : ben, (Silence) *je regarde bien devant pour que la passe…*
SLB : d’accord, tu regardes finalement, euh…, tu regardes Tanguy quoi.
Laurianne : voilà, c’est ça.
Silence.
Laurianne : mais aussi, le ballon.
SLB : mais aussi le ballon.
Laurianne : oui, parce que…
SLB : OK.

2ème séquence : 22’’
La situation est identique à la première mais l’enseignante a demandé aux élèves de compter le nombre de passes sans que la balle ne tombe par terre. Laurianne place toujours la jambe droite devant pour un bras lanceur droit. Tanguy a les pieds au même niveau. Les passes de Tanguy sont un peu en cloche sans armé du bras alors que Laurianne marque nettement l’armé du bras.

SLB : situation d’après tu sais, je vais la remettre au début, voilà. C’est la situation où il faut compter. Qu’est-ce que ça change d’être obligé de compter ?
Laurianne : ben, j’ai envie de faire mieux que les autres donc de faire plus de passes donc d’être le plus rapide.
Arrêt.
SLB : d’accord.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : vous essayez d’aller le plus vite et puis surtout faut pas que ça tombe.
Laurianne : voilà.
Silence.
SLB : et ça fonctionne bien avec Tanguy ?
Laurianne : oui.
Silence.
Laurianne : y a des fois…on l’a presque fait tomber.
Silence.

3ème séquence : 2mn12’’

C’est une situation de mach. Les rouges jouent contre les jaunes. Laurianne appartient à l’équipe des rouges. Miléna, partenaire de Laurianne, fait une remise en jeu. Laurianne s’éloigne de sa camarade pour se placer sur le côté du terrain. Miléna lui passe la balle. Laurianne s’avance en dribblant et marque un but.
En défense, Laurianne recule au niveau de la ligne médiane du terrain. Adèle, une partenaire, n’est pas loin d’elle. Les autres joueurs de l’équipe rouge sont devant elle.
Miléna vient parler à Laurianne.

SLB : OK. Ensuite, situation, séquence (je cherche la séquence suivante dans les fichiers vidéo.) *C’est ma sixième. Donc, là, tu vas être en situation de match.*
La séquence commence.
SLB : alors, qu’est-ce que tu fais, là, dans la situation de match ?
Laurianne : ben, je demande la balle, on est en attaque.
SLB : ouais. Qu’est-ce que tu fais pour demander la balle ?
Laurianne : ben, je mets ma main devant.
SLB : tu lèves le bras, d’accord.
Silence.
Laurianne : et puis, j’essaie de me démarquer pour euh…
SLB : c'est-à-dire ?
Arrêt.
Laurianne : ben, pour …de m’écarter des jaunes.
SLB : d’accord.
Laurianne : et de tout le monde, même pour avoir la balle.
SLB : de t’écarter des jaunes puis aussi…Quand tu dis « tout le monde », ça veut dire aussi les rouges ?
Laurianne : ben, oui, parce que en fait, faut pas qu’on soit tous serrés, donc on essaie de….
SLB : d’accord, je comprends.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : qu’est-ce que tu essaies de prendre en compte pour faire ça, qu’est-ce que tu regardes pour faire ça ?
Laurianne : le jeu. Je regarde le jeu.
SLB : c'est-à-dire ?
Laurianne : et puis j’écoute les coachs aussi. Ben, je regarde mon but, je regarde mes adversaires et …mes … (mot incompréhensible).
Silence.
SLB : là, tu as marqué ?
Laurianne : oui.
Silence.
SLB : qu’est-ce que t’as…
Laurianne : non, je sais pas, non.
SLB : on va regarder.
Silence.
SLB : attends, on va ma remettre en arrière.
Je remets la séquence en arrière pour revoir l’action. Nous regardons la séquence.
Laurianne : oui, j’ai marqué.
SLB : qu’est-ce qui t’a décidé à aller tirer, là ?
Laurianne : ben, parce qu’en fait, ben y avait personne, y avait personne qui était trop de envers moi et j’me rappelle, y avait Quentin qui était derrière moi et comme il y avait personne vers l’avant.
Silence.

Laurianne : et comme j'avais la possibilité, ben, je… j'ai préféré tirer.
Silence.
SLB : t'aime bien tirer ou t'aime bien marquer des buts ?
Laurianne : les deux. (Sourire).
SLB : rires.
Laurianne : c'est mieux si ça marque mais j'aime bien.
SLB : et là, finalement, juste après le but, qu'est-ce que tu …qu'est-ce qui fait que tu te situes dans cet espace-là du terrain ?
Laurianne : pour défendre et pour, euh…, reculer parce que la maîtresse nous avait demandé d'être plus loin pour les laisser un peu…
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence en silence (30 secondes).
Laurianne : là, y a encore but.
Silence.
SLB : t'es la seule à revenir là.
Laurianne : ben, parce que, ben, y avait personne derrière donc moi, je voulais me mettre en défense. J'aime bien défendre.
SLB : d'accord. Donc finalement tu te dis comme il n'y a pas de rouge derrière, moi je vais y aller, quoi.
Laurianne : hum. Y a Adèle qu'est pas loin ?
Silence, nous regardons la séquence (20 secondes).
SLB : des fois, vous discutez de quoi avec… Miléna?
Laurianne : ben, parce qu'en fait, là, on discute de, en général, ben, là, on avait discuté de…Elle m'avait dit (silence)*, elle m'avait dit qu'on allait faire un jeu à la récré.*
SLB : d'accord. D'accord.
Silence.
Laurianne : puis, ben, voilà. Puis, elle me dit, enfin (silence). *Elle m'a dit qu'elle avait tiré et que c'était passé à côté. Et après que…comme, enfin elle m'avait dit, parce que j'avais pas bien vu, alors je lui ai demandé.*

4ème séquence : 32''
Laurianne est seule dans la moitié de terrain adverse. Elle lève le bras. Une faute des rouges a été sifflée. Elle se replie dans son camp et va protéger son but juste devant la zone. Elle récupère le ballon et on la voit regarder pour trouver un partenaire à qui faire une passe. Puis elle lance la balle et enchaîne une course vers l'avant. Un coup de sifflet retentit pour une faute d'un joueur rouge.
Ensuite Laurianne est en défense avec ses partenaires. Ils empêchent les jaunes d'avancer avec la balle en étant regroupés devant leur zone. Laurianne, comme ses camarades, a les bras levés devant le porteur de balle jaune.
La balle est récupérée par les rouges. Maxime, joueur rouge marque un but sur cette contre-attaque.
Laurianne se replie et se tient le bas du dos.
SLB : alors autre temps, aussi, on est dans le jeu, là. On voit bien quand tu lèves le bras, là.
Silence.
SLB : tu trouves que t'es bien placée, là ?
Laurianne : ben, oui, y a personne et j'peux tirer.
Silence.
SLB : et il ne te voit pas les autres ?
Laurianne : j'sais pas.
SLB : alors après t'es obligée de revenir en défense.

Silence.
SLB : dans la situation de défense, qu'est-ce que tu… ?
Laurianne : je me mets plus près de mon but.
SLB : tu te mets plus près de ton but, ouais.
Laurianne : et je défends….
SLB : comment on défend après…Quand on se met plus près de son but et après ?
Laurianne : ben, après on va vers où y a le ballon et on intercepte.
SLB : là, tu te décides, là. T'as vu quelqu'un qui était loin devant ?
Laurianne : j'ai vu en fait quelqu'un qu'a fait la passe et j'ai intercepté.
SLB : comment on fait pour intercepter ?
Laurianne : ben, on regarde si on peut et on court vite pour rattraper et après on essaie de voir ce qu'il faudrait faire.
Silence.
SLB : comment on peut savoir à qui l'autre va le passer avant, (silence)*, l'adversaire ?*
Laurianne : ben, parce qu'il le regarde et puis il le…
SLB : ah, ouais ! D'accord.
Laurianne : il court partout et puis des fois, y a l'autre qui demande la balle aussi ?
SLB : d'accord, ils se regardent et tu te dis « tiens, il va lui passer la balle » ah, je comprends.
Laurianne : puis je le vois en position de tir et je me dis…
Silence.
SLB : on voit bien, là, tu lèves toujours les bras.
Laurianne : c'est pour pas qu'il tire.
SLB : pour pas qu'il tire par-dessus.
Laurianne : je profite de ma taille pour euh…
SLB : t'as raison. Si tu te mets devant et que tu lèves les bras, la majorité des jaunes, ils ne peuvent tirer par-dessus toi. A part quelques élèves quand même.
Laurianne : ouais.
SLB : qui chez les jaunes est capable de tirer par-dessus, par-dessus toi avec les bras ?
Laurianne : Maël et Matthias.
SLB : moi, j'aurais dit comme toi. Après pour d'autres, c'est plus dur.
Silence.
SLB : ah ! On te voit souffrir, là.
Laurianne : j'avais mal au dos.
SLB : ah, d'accord !
Silence.
LB : là, on voit effectivement, vous suivez la consigne.
Laurianne : elle (l'enseignante) *nous a demandé d'aller derrière.*
SLB : et pourquoi, elle vous demande ça ?
Laurianne : ben pour laisser les jaunes un peu jouer parce qu'ils avaient du mal à aller dans l'avant donc euh…
SLB : ouais, ouais.
Silence, nous regardons la séquence (20 secondes).
SLB : finalement, y a eu but, ils n'ont pas eu besoin de toi.
Laurianne : comme j'étais en retard.
Silence. L'enseignante vient de demander d'effectuer des changements de joueur. Tous les joueurs rouges sont regroupés et discutent entre eux.
SLB : vous vous parlez des fois entre vous pendant le match, les rouges?
Laurianne : ben, en fait on parle pas vraiment, enfin un petit peu, on se dit « passe, passe », on fait pas trop de bruit. On se parle de temps en temps quand y a des arrêts de jeu et puis si

on veut discuter pour voir le match, on attend qu'il y a un arrêt, par exemple un marcher ou quelque chose. Quand on est en défense, par exemple, on va se dire « mets-toi vers là. » « faut faire ci, faut faire ça. »
SLB : d'accord.
Laurianne : mais aussi, on se dispute. Ben, ça fait deux fois qu'on se dispute parce que y a des changements qui…
SLB : ça va pas les changements.
Laurianne : ben, nous on pouvait pas sortir avec Achille, on devait rester sur le terrain.
SLB : ben, oui, y avait l'entretien.
Laurianne : et donc, ben, tout le monde voulait pas sortir, donc j'ai dit que la prochaine fois, je vais sortir parce que c'est à moi. Mais y en a ils prennent pas ça en compte.
SLB : ça entraîne un petit peu de…de tension dans l'équipe ?
Laurianne : ouais, un petit peu.
Silence.
SLB : là, y a des discussions.
Laurianne : là, c'était, au bout d'un moment, j'en ai eu marre et j'crois je suis allée vers l'avant.
SLB : c'est Maxime qui est sorti.
Laurianne : il a rien dit, il est sorti.

5ème séquence : 1mn20''
Laurianne est arbitre avec Achille. Chacun s'occupe d'un demi-terrain. Le match oppose les jaunes et les rouges.
Laurianne est attentive et suit les actions en déplaçant sur le côté. Dans l'entretien, elle fait référence à une consigne de l'enseignante qui, après voir demandé aux arbitres de suivre le jeu sur le côté en dehors des lignes de touche, a invité les élèves au fil des séances à entrer davantage à l'intérieur du terrain.
Laurianne fait un signe à Achille pour qu'il siffle une faute.

SLB : alors là, tu vas être arbitre, la dernière séquence. Qu'est-ce qu'il faut regarder quand on est arbitre ?
Silence.
Laurianne : ben, faut regarder les joueurs comment ça joue et le ballon surtout. Là, où est le ballon.
SLB : ouais. Là, où est le ballon, ça, c'est important ?
Laurianne : ouais.
Silence (15 secondes).
Laurianne : les lignes.
SLB : les lignes, pour les sorties?
Laurianne : ouais.
SLB : savoir si la balle, elle est encore dans le jeu ou pas dans le jeu.
Silence.
SLB : tu fais signe à Achille, là ?
Silence.
Laurianne : euh, ouais, je crois.
Silence.
Laurianne : ah, oui ! Je lui dis que, il avait oublié de siffler au moins un pied. Il m'avait demandé un peu à qui était la balle. Je l'ai aidé.
SLB : d'accord.
Silence.

SLB : on voit que tu déplaces. C'est important de se déplacer sur le bord quand on est arbitre?
Laurianne : ben, oui, sinon, on voit pas. Mais moi, je m'avançais pas trop mais Achille, il s'avançait.
Silence.
SLB : pour être au plus près, finalement, de ce qui se passe.
Laurianne : ben, là, j'avançais, là.
Silence.
SLB : la maîtresse a parlé de tolérance dans l'arbitrage. Comment tu comprends ça ?
Laurianne : ben, pour moi, c'est, ben parce que sur les marcher comme Aloïs, je fais du basket donc euh…quand j'avais arbitré la dernière fois, elle avait beaucoup, je lui avais sifflé un marcher. Y avait marcher mais y avait pas un grand marcher.
SLB : hum.
Laurianne : donc elle (l'enseignante) *a raison parce que y en a qui pas comme moi, font pas des marcher, font pas du basket et font pas très attention à ça.*
SLB : d'accord.
Laurianne : et puis comme on commence à, on commence y a pas très longtemps le hand. Des trucs et aussi, ben, je pense qu'il y a des…faut laisser siffler un peu parce que je pense que sinon, on jouerait pas. Parce qu'il y a reprise de dribble de temps en temps qu'il faut pas siffler, des marcher et donc.
SLB : donc, toi, sur les marcher, les reprises dribble, ça te semble important de laisser un petit peu, voilà. Pas tout siffler parce qu'autrement, y aurait plus de jeu, quoi. D'accord. Toi, tu comprends la tolérance que vous demande la maîtresse pour les arbitres, c'est ces deux points-là.
Laurianne : oui.
SLB : OK. Et bien écoute Laurianne, merci d'avoir répondu à mes questions. Je vais te laisser aller en récréation.
Laurianne : au revoir.

Séance n°6 : 26/03/2012
12ème questionnement Achille : 10.9 ans
Durée : 10mn30

SLB : voilà, alors. Tout d'abord, merci Achille d'accepter de répondre à mes questions. Avant de commencer à te montrer les différentes séquences où je t'ai filmé. La séance de hand-ball aujourd'hui, tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout.
Achille : hum, hum, moyennement.
SLB : d'accord, moyennement. Alors, première situation.

1ère séquence : 39''
Les élèves doivent se faire des passes deux par face à face distants de deux mètres. Achille est avec Aloïs. Les deux garçons réalisent la tâche sans difficulté. Le bras cassé des deux élèves a peu d'amplitude. Ils ne se trompent pas sur la jambe avant au moment de la passe. Achille tente de feinter Aloïs en lui envoyant la balle en-dessous des genoux. Aloïs attrape tout de même la balle.

Silence, je cherche la séquence vidéo.
SLB : donc, là, tu sais. Je l'arrête pour te montrer. C'est la situation où vous vous faites des passes au début.

Alors qu'est-ce que tu regardes quand tu fais les passes, là ?
Achille : ben, je regarde comment le ballon y va, enfin sur l'adversaire, à celui que je fais la passe. Comment va le ballon, où il va, où il atterrit pour voir qu'est-ce que je peux améliorer.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : par rapport aux consignes de la maîtresse, c'était tout à fait dans l'objectif de la réalisation ?
Achille : oui.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : tu trouves cela difficile ?
Achille : euh…, non, non.
Silence.

2ème séquence : 22''
C'est la même situation mais l'enseignante demande aux élèves de compter le nombre de passes. Achille est toujours avec Aloïs. La distance entre les deux élèves est de deux mètres environ. Achille est quasi immobile avec les pieds sur le même niveau. Les bras cassé sont toujours sans amplitude. Ils réussissent 54 passes.

SLB : d'accord. Quatrième, c'est le quatrième temps que j'ai pris. Alors c'est la même chose, simplement, cette fois-ci, tu sais, y a un comptage. Elle (l'enseignante) *vous a demandé de compter. Qu'est-ce que ça change d'être obligé de compter?*
Achille : euh…ben, ça change, ça change que t'as moins envie de faire tomber le ballon et que pas, enfin, tes passes soient plus précises pour pas que ton coéquipier ait du mal à rattraper le ballon.
SLB : pour toi, c'est ça, d'accord. Ça t'oblige, finalement, tu es en train de dire que t'es un peu plus concentré, un peu plus attentif.
Achille : oui.
SLB : quand tu…, d'accord.
Nous regardons la séquence en silence (15 secondes).
SLB : tu te rappelles combien vous en avez fait ?
Achille : ah, ouais, je crois que c'était 54.
SLB : d'accord. C'est pas mal.

3ème séquence : 2mn12''
Achille est dans l'équipe rouge qui est opposée aux jaunes. La balle est récupérée par un joueur rouge qui passe la balle à Achille. Il dribble et marque un but. Victor, un partenaire, lui frappe dans la main. Les jaunes sont en attaque. Achille est au milieu du terrain et regarde le jeu se dérouler. Il court et revient gêner des jaunes. Les jaunes marquent un but.

SLB : alors maintenant, on va aller sur …Alors je vais le remettre au départ. Donc, là, situation de jeu. Donc vous êtes opposés aux jaunes.
Qu'est-ce que tu regardes quand tu es en train de jouer, là ?
Arrêt.
Achille : euh, ben, je regarde euh, comment on est, enfin comment mes coéquipiers se débrouillent un peu en défense parce que moi comme au foot, j'ai plutôt l'intention, enfin on me dit de rester plutôt vers le centre du terrain. Et, ben, là, je fais un peu pareil, je regarde, ben, comment… si ils marquent des buts, s'ils arrivent à intercepter le ballon.
SLB : d'accord. Et là, finalement, tu te décides à tirer, tu marques ?

Achille : oui.
SLB : qu'est-ce qui a fait que tu te décides à tirer, là ?
Achille : boh, parce que je suis tout seul et que j'ai envie de marquer.
SLB : d'accord, t'as envie de marquer aussi ?
Achille : hum.
SLB : c'est important de, de marquer?
Achille : ben…un petit peu parce que…c'est pour dire que t'arrives à marquer des buts. Enfin, moi, ça me met un peu en confiance.
SLB : d'accord.
Silence, nous regardons la séquence (25 secondes).
SLB : qu'est-ce que tu fais quand tu te retrouves défenseur, là ?
Achille : euh, ben, là, j'essaie de me reposer un peu et d'aller les aider mais…
SLB : pourquoi te reposer, t'es un peu fatigué ?
Achille : ben, enfin parce que j'ai un peu mal aux jambes.
SLB : ah, d'accord, d'accord. Là, y a une faute.
Silence, nous regardons la séquence (15 secondes).
SLB : c'est quoi, là, t'es en train de faire des gestes, là ?
Achille je, je me rappelle plus.
SLB : tu te rappelles plus. C'est un commentaire sans doute ?
Achille : euh, ouais.
Silence, nous regardons la séquence (15 secondes).
SLB : et là, tu reviens vers ton camp. Qu'est-ce que te décides à revenir vers ton camp ?
Achille : parce que, je vois qu'ils ont du mal, là. Et alors, comme, comme ils sont, ils étaient en surnombre, et ben, je me suis dit que comme je les trouvais un peu en difficulté et que ils étaient que deux en défense, fallait que j'aille y aller.
SLB : d'accord. C'est-à-dire, au départ, tu t'es dit, bon, normalement ils vont s'en sortir seuls…
Achille : ouais mais là, comme j'ai vu qu'ils étaient pas très bien. J'crois que c'est là qu'on a pris un but. On a failli en prendre un.
SLB : d'accord. Finalement, ouais, et oui.
Nous regardons la fin de la séquence en silence.

4ème séquence : 32''
Les rouges sont en attaque. Achille est sur le côté du terrain dans le camp des jaunes. Il est entouré de jaunes. Il se déplace pour s'écarter des jaunes. Victor, un joueur jaune, regarde ses déplacements et tentent de rester près de lui. Achille a le ballon et passe. L'action se termine par un tir de Laurianne mais le but n'est pas marqué.

SLB : maintenant, ça va être la sept.
Silence.
SLB : je vais la remettre aussi, au départ.
Je remets la séquence vidéo au début.
SLB : qu'est-ce que tu es en train de faire ?
Achille : je suis en train de m'écarter pour avoir le ballon.
SLB : d'accord.
Achille : de pas être trop près de mes adversaires.
SLB : ouais. Y a Maël, juste devant et…
Achille : Tom.
SLB : Tom.

Silence.
SLB : là ?
Achille : ben, là, comme j'ai vu qu'ils reculaient. Ben, j'ai avancé plus.
SLB : d'accord.
Achille : pour pas qu'ils me suivent en fait.
SLB : t'essaies de t'écarter systématiquement ?
Achille : oui.
SLB : des adversaires, finalement.
Silence, nous regardons la séquence (15 secondes).

5ème séquence : 2mn03''
Achille est arbitre avec Laurianne. L'enseignante leur a réparti une moitié de terrain, chacun. Au début de la séquence, l'action du jeu est dans la partie arbitrée par Laurianne. Achille regarde le jeu quasi-immobile. Il commence à se déplacer parce que le ballon arrive dans sa moitié de terrain. Victor, un joueur rouge s'approche de la zone. Achille se penche comme pour mieux regarder. Victor passe à Aloïs, partenaire rouge, qui tire et marque.
Achille siffle le but.
Achille siffle une faute et entre dans le terrain pour montrer l'endroit exact du jet franc.
Il siffle un but. Maël, joueur jaune et Alban, joueur rouge discutent avec Achille.

SLB : dernière séquence que je vais te montrer, séquence où tu es arbitre.
Silence.
SLB : alors qu'est-ce que tu regardes quand tu es arbitre ?
Achille : ben, je regarde, comme là, c'était pas mon côté d'arbitre, c'était pas à moi d'arbitrer, ben, je regardais le jeu.
SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu regardes dans le jeu ? Tu regardes le jeu de quelle équipe, de tout, ou des jaunes, ou des bleus ?
Achille : ben, des rouges comme c'est mon équipe.
SLB : des rouges pardon.
Achille : comme c'est mon équipe, je voulais voir un peu si y arrivait à, à, à défendre mais…enfin avec des nouveaux joueurs, enfin avec Alban et Aloïs.
SLB : d'accord. T'es en train de regarder comment ils défendent ?
Achille : et puis si ça les pertur…perturbr…perturbait pas.
SLB : perturbait pas de changer. Je comprends. Parce qu'effectivement, vous êtes sortis avec Laurianne. Et par rapport à ça, qu'est-ce que tu en fais ça, toi le fait de regarder comment ça se passe ?
Silence.
SLB : ça va te servir à quoi ?
Achille : à voir comment je peux…Ben j'observe aussi un peu les joueurs qui sont rentrés à ma place. C'est Alban. J'observe un peu comment il joue pour voir si ça me convient et pour adapter un peu, ben, les techniques des autres joueurs pour avoir moins de problèmes.
SLB : hum, hum.
Silence.
SLB : là, pas de souci, alors tu siffles, voilà. Qu'est-ce que, à quoi tu as fait attention, au moment, lorsque les rouges, quand les rouges sont arrivés près de la ligne ?
Achille : à la zone.
SLB : la zone, d'accord.
Achille : je regarde surtout les pieds.
SLB : d'accord.
Silence.

SLB : c'est difficile d'arbitrer ?
Achille : ben, euh…non parce qu'en fait, c'est pas très dur parce que la maîtresse qui demandait de siffler tous les marcher et toutes les reprises de dribble, toutes les fautes même les plus petites qui sont parfois difficiles à voir.
SLB : elle parle de tolérance. Comment tu la comprends, toi, cette tolérance qu'elle vous demande ?
Achille : ben, par exemple, là, y avait zone mais enfin, là, je vais être un peu tolérant avec les rouges et leur laisser l'avantage parce qu'ils ont retiré le ballon.
SLB : d'accord. Et sur quoi comme autre faute, faut être tolérant ?
Achille : ben, j'ai vu une faute d'un rouge en défense, de, je crois que c'était d'Alban. Il fait comme ça, là, (Achille mime Alban touchant un joueur jaune l'entourant avec les bras.) *en train de gêner et il touchait le joueur qui avait le ballon et euh…Ben, en fait, j'ai laissé pour voir s'il arrivait à se débrouiller, enfin…ben, à faire une passe et tout ça. Mais s'il avait pas réussi, j'aurais sifflé.*
SLB : d'accord. C'est-à-dire que la tolérance, c'est, toi, tu l'as comprise sur les contacts…
Achille : oui, je sifflais, je sifflais vraiment les gros contacts où ils pouvaient y avoir, ou ça pouvait être, où quelqu'un se tord la cheville.
SLB : et puis autrement, est-ce qu'il ya d'autres points où tu te dis « ben, moi, la tolérance, je la comprends aussi en sifflant pas trop ça. Qu'est-ce qu'il ya comme autre élément, il n'y en a pas d'autre ?
Achille : ben, la défense un peu agressive, je la laisse faire parce que je me dis que c'est un peu le rôle de la défense de, de récupérer le ballon en étant un peu agressive donc, euh…je l'observe.
SLB : d'accord. Très bien. Et bien, écoute Achille, je te remercie d'avoir répondu à mes questions et je vais te laisser aller en récréation.

ANNEXE 7

Classe de quatrième – sept séances de hand-ball

Quatorze questionnements

Déroulement des questionnements :

Question : as-tu apprécié (aimé) cette séance d'EPS aujourd'hui ?

L'échelle est présentée de énormément à pas du tout.

Enormément	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout

- Je montre différentes séquences filmées où l'élève est joueur donc engagé dans l'activité et où l'élève est peut-être observateur de l'activité des autres.

Séance n°1 : 2/05/2011
1er questionnement : Emma 14.3 ans
Durée : 11mn55

SLB : bon, Emma, on va commencer l'entretien, enfin tout d'abord je te remercie d'accepter même si c'est pas toujours facile.
Emma : il n'y a pas de problème.
SLB : heu…, avant de commencer, une question sur la séance. Ce type de séance, c'est quelque chose que tu apprécies énormément, beaucoup, moyennement, un peu, pas du tout ?
Emma : comment ça, ce type de séance, le fait de faire du sport en collectif ?
SLB : non la séance telle que tu l'as vécue, là.
Emma : beuh…je dois la prendre telle qu'elle, ça ne me déplaît pas tant que ça, donc euh.
SLB : voilà, …tu dirais plutôt moyennement ?
Emma : c'est ça, je suis pas une grande fan mais j'accepte.

1ère séquence : 8''
Emma et une camarade, Clara, courent autour du gymnase. On entend les consignes de l'enseignant « Talons-fesses, talons-fesses ». Les deux élèves réalisent les exercices demandés par leur professeur.
SLB alors…sur la première situation, situation d'échauffement, qu'est-ce que tu fais ?
Emma : il fallait bien que je m'échauffe parce que j'avais des courbatures donc euh…fallait bien faire ce que le professeur nous avait demandé.
SLB : des courbatures de quoi ?
Emma : euh, ben, le fait en fait que j'ai pas fait de danse récemment pendant les vacances et ça me trait dans les jambes.
SLB : donc un peu de fatigue dans les jambes. Ensuite c'est la séance…

2ème séquence : 28''
Emma et Clara sont face à face et se tiennent dans en s'appuyant mutuellement sur les épaules. Elles s'étirent le quadriceps en amenant la jambe sur la face postérieure de la cuisse.

Etant sur une jambe, elles ont des difficultés d'équilibre et oscillent pendant la durée de l'étirement. Elles discutent en réalisant l'étirement, visages souriants.
Emma : d'étirement.
SLB : voilà, suite. Tu es avec qui ?
Emma : je suis avec Clara, une amie de longue date que je connais depuis que je suis toute petite.
SLB : d'accord, et là vous faites quoi ?
Emma : on est assez complice, donc c'est peut-être un jeu mais on essaie d'écouter au maximum.
SLB : d'accord, vous discutez…à ce moment-là, un petit peu ?
Emma : toujours un petit peu…toujours.
SLB : et vous… qu'est-ce que tu regardes quand tu es dans la situation, là, en train de faire les étirements ?
Emma : soit je regarde droit devant moi ou alors quand je parle avec Clara, je regarde Clara.
SLB : d'accord, uniquement ça, pour cet échange lié à l'étirement et rien d'autre.
Emma : oui.

3ème séquence : 13''
Emma est avec Léa, Dan et Annabelle.
Emma et Annabelle attendent devant le plot. Elles discutent avec Marie qui regagne ensuite son groupe. Emma regarde devant le plot et attend la passe d'un de ses partenaires. Elle attrape le ballon.
SLB : là c'est la première situation d'apprentissage, tu sais, avec les plots. Est-ce que tu te rappelles ce qu'il y avait à faire ?
Emma : il fallait lancer la balle à son partenaire la réceptionner à deux mains et la lancer à une main.
SLB : donc euh…
Emma : pas de complication particulière.
SLB : par exemple, dans cette situation qu'est-ce que tu vas regarder ?
Emma : je vais essayer d'être au maximum attentive à la personne qui arrive en face mais ça m'arrive d'être dans les nuages (rires)…
SLB :(rires).
Emma : par exemple là, où ça m'est arrivé, j'ai mélangé avec la balle et la personne, j'étais concentrée sur Léa. Et je pars…Ça m'arrive d'aller fréquemment dans mes pensées, de couper, en fait…
La séquence filmée s'arrête.
SLB : c'est-à-dire, quand tu dis « couper » ?
Emma : couper avec le monde extérieur, vraiment je suis dans mes pensées et euh…et je fais paroi de tout ce qui est à l'extérieur de moi.
SLB : d'accord.
Emma : Et donc il faut que je me réveille dans ces moments-là, mais ça m'arrive assez fréquemment.
SLB : quand ça t'arrive dans ces moments-là, c'est donc effectivement plus difficile d'attraper la balle…
Emma : ben…oui
Silence. 10 secondes. Nous regardons la fin de la séquence.

4ème séquence : 33''
Emma est avec Léa, Dan et Annabelle.

Emma et Annabelle attendent devant le plot. Emma fait un geste qui ressemble à un lancer à bras cassé. Ensuite elle se replace face à ces deux autres partenaires de l'autre côté du gymnase et parle avec l'un d'eux (Dan). Puis elle se retourne et parle avec Annabelle. Le ballon arrive et surprise elle le touche mais ne peut pas l'attraper. Emma va chercher la balle. Elle court, s'arrête et effectue la passe à Dan au niveau des genoux.
SLB : quand vous êtes dans cette situation-là. (Je recherche la séquence.)
Silence, Emma regarde la vidéo
Emma : alors, là… on me lance la balle.
SLB : qu'est-ce que tu regardes à ce moment-là ?
Emma : je crois que je suis en train de converser avec mon collègue qui est en face et je suis en train de rigoler comme ça m'arrive souvent.
Silence Emma regarde la séquence. J'arrête la vidéo.
SLB : et, là, tu te rappelles de ce que tu dis à…
Emma : oh ! là. (Rires).
SLB : tu ne te rappelles plus.
Emma : j'en dis tellement des choses, vous savez. (Rires).
SLB : (Rires).
Emma : là par exemple, vous voyez, j'étais en train de parler avec … Annabelle, l'amie qui était derrière moi et j'étais pas attentive au ballon. Donc le temps que je me recoor…recoordine…au fait de lancer la balle ou de la réceptionner. Eh ben …

5ème séquence : 46''
Emma est avec Léa, Dan et Annabelle.
Léa fait une passe à Emma trop haute. Ensuite Emma court et effectue une passe à Annabelle qui éprouve des difficultés à l'attraper. La passe semble avoir été un peu forte. Emma et Dan discutent en attendant la transmission du ballon. La passe de Léa est environ 1,50m au-dessus d'Emma et de Dan. Dan et Emma parlent.
Silence. 10 secondes.
SLB : Et là. Quand tu passes la balle. Qu'est-ce que tu regardes ? Quand on revient un petit peu en arrière (Je déplace le curseur de la vidéo pour remontrer à Emma la passe qu'elle effectue.)
Emma : j'essaie de viser le buste comme nous l'avait indiqué le professeur, le buste de la personne au minimum pour qu'il la rattrape correctement.
SLB : oui. Donc tu vises le buste ?
Emma : oui.
SLB : finalement …
Emma : finalement elle l'a réceptionnée quand même.
SLB : après tu fais quoi ?
Emma : (rires). *Non en fait, c'est Dan, il charrie souvent Léa. Alors je lui dis d'arrêter parce …même si ça me fait rire.*
SLB : et là, lorsque les autres ils sont entrain de réaliser, tu regardes ce qu'ils font ceux qui sont dans ton groupe ?
Emma : ça dépend.
SLB : oui, ça dépend ?
Emma : des fois je suis complètement dans mes pensées ou des fois je regarde.
SLB : d'accord. Tu penses que ça sert à quelque chose de regarder les autres ?
Emma : on n'est quand même dans un travail de groupe et de collectivité donc si on n'y met pas du sien, si on regarde pas ce qui se passe autour de nous, on pourra faire d'effort et ça va pénaliser tout le monde.
SLB : d'accord.

6ème séquence/ 7ème séquence : 1mn 16’’- 31’’
Les deux séquences ont été présentées à Emma dans la continuité.
La situation est une passe à 10 avec deux équipes de 4 contre 4 sur le tiers d’un terrain de Hand-ball en auto-arbitrage. Emma fait partie de l’équipe des rouges avec Dan, Léa, Annabelle.Emma reçoit plusieurs fois le ballon et fait plusieurs passes à ses partenaires. Elle se déplace le plus souvent en marchant. Lorsque le ballon n’est pas près d’elle, Emma regarde les autres en marchant.
Les joueurs des deux équipes sont concentrés dans un espace réduit. Cela entraîne de nombreuses interceptions et pertes de balle. Le jeu est souvent interrompu. Ces interruptions sont l’occasion de discussion entre les élèves avant que le jeu ne reprenne. Geneviève un des joueurs de l’équipe adverse reçoit le ballon sur le front. Les deux équipes s’arrêtent de jouer et rient collectivement avec Geneviève.

SLB : alors maintenant, …on va passer (Silence, je cherche la séquence.) *Alors on est face à la situation de jeu lorsque vous jouez à la passe à 10.*
Emma : ah ! Oui.
SLB : Qu’est-ce qui se passe là ?
(Rire d’Emma qui se voit à l’image.)
SLB : ça, c’est pendant le jeu ?
Emma : Je suis désespérée, des fois, vraiment.
SLB : c’est à dire
Emma : je suis désespérée, je dis ça comme ça. Parfois j’en ai marre…je me lasse.
SLB : tu te lasses. Tu te lasses de quoi ?
Emma : (rires) *mais, vous voyez le fait …J’en ai marre de lancer des balles ou de les recevoir, voilà.*
SLB : c’est ça.
Emma : je suis une grosse flemmarde.
Silence. Emma regarde la séquence.
SLB : et, là qu’est-ce qui se passe ?
Emma : (rires)
SLB : qu’est-ce qui fait rire tout le monde ?
Emma : C’est que en fait, la jeune fille qui est ici, (Emma pointe du doigt Geneviève sur l’écran.) *s’est pris le ballon en pleine tête…gentiment, en fait je veux dire…*
SLB : comment elle s’appelle ?
Emma : Geneviève.
SLB : Geneviève, d’accord. Elle a pris le ballon sur le nez.
Emma : enfin sur le front pas très fort. Mais bon.
SLB : c’est une anecdote qui détend l’atmosphère.
Emma : oui, voilà mais en générale, c’est pas tendu.

8ème séquence : 52’’
Emma possède le ballon et fait une passe à Dan, mais elle est mal ajustée. Dans la suite de la séquence, l’équipe des rouges regardent l’autre équipe se faire des passes sans intervenir. Emma marche, Dan est quasi immobile à certains instants. Léa et Annabelle tentent de temps à temps quelques interceptions.
SLB : dans la suite, c’est une autre séquence.
Emma : Emma se voit sur l’écran. Rires.
SLB : qu’est-ce que tu regardes ? Qu’est-ce que tu fais ?
Emma : ben là je vais lancer la balle si je l’ai.

SLB : et finalement comment tu l'as lancée cette balle.
Emma : mal. Rires.
SLB : tu avais regardé à qui tu voulais la lancer ?
Emma : ben…oui, quand même !
SLB : et tu voulais la lancer à qui dans ton groupe ?
Emma : je crois que c'était Dan ou Annabelle.
SLB : d'accord. Et donc ça n'a pas fonctionné.
Emma : bon, c'est pas grave.
Silence.
SLB et finalement pendant ce moment, dans le…
Emma : on peut dire que je suis complètement à l'écart et que je participe plus du tout au jeu et que les autres font leur duo tranquillement.
SLB : oui.
Silence.
SLB : c'est vrai que tu…
Emma : ah ! Oui, c'est vrai des fois je coupe tout comme ça. Silence. Ça m'arrive pas qu'en EPS, en français, en mathématiques.
SLB : d'accord.
Emma : j'suis dans autre chose.
SLB : OK.

9ème séquence/10ème séquence : 15''- 39''
Remarque : l'enseignant ne fait jouer que la moitié de la classe. Il veut utiliser ce temps de jeu pour préciser certains points du règlement. Corentin est arbitre. Il joue en club.
Emma regarde un match dans les gradins. Elle est à côté de l'enseignant. Ensuite elle se retourne en se plaçant dos au terrain et discute avec Clémence.
Emma parle avec le professeur, Clémence et Léa. Emma ne regarde pas le jeu à la différence de ces deux autres camarades qui discutent mais qui ont le terrain dans leur champ visuel.
SLB : ici, cette fois-ci…
Emma : je suis à côté du professeur je parle avec et en fait, il avait un œil…avec, rouge qui lui faisait mal et après…
SLB : là, c'est la partie où tu observes, qu'est-ce que tu regardes dans le jeu ?
Emma : les personnes qui sont en train de jouer et je suis entrain d'expliquer au professeur que les règles du hand-ball sont pas faciles à assimiler et que c'est plus facile à regarder la télé. (Rires).
SLB : (Rires). *D'accord. Quand tu regardes le jeu, finalement, comment tu regardes le jeu ?*
Emma : Je regarde dans l'ensemble et puis il y avait Clara qui jouait, donc euh …
SLB : oui. Tu regardais un peu plus …
Emma : Clara, évidemment parce c'est mon amie, mais je regarde dans l'ensemble, voir ça se passe dans son ensemble.
SLB : est-ce que tu te rappelles de la consigne de monsieur F. par rapport au temps de jeu ?
Emma : euh, oui. Il fallait finir avant 15h10 parce on devait partir du gymnase et qu'il était 15h09, je lui ai fait la remarque, et qu'il voulait que l'autre équipe passe…
SLB : c'était un petit peu difficile.
Emma : un peu short.
SLB : et là, finalement qu'est-ce que tu regardes ?
Emma : je parle avec Clémence…donc… Elle monte à cheval et moi aussi, on parlait d'un concours qui s'est déroulé la semaine passée et puis ce week-end, elle va faire aussi un concours. On discutait de ça.
SLB : vous êtes dans le même club ?

Emma : non, non ! Mais on partage nos impressions.
SLB : hum, hum ! OK. Bon, et bien écoute. C'était la dernière séquence voilà sur l'ensemble parce que je n'ai pas montré toutes les séquences. Emma, je te remercie de t'être prêter à ce jeu de l'entretien.
Emma : c'était avec plaisir
SLB : merci et je te dis à vendredi prochain mais ce sera quelqu'un d'autre.
Emma : au revoir.

Séance n°1 : 2/05/2011
2ème questionnement : Corentin 13.8 ans
Durée : 13mn20

SLB : tout d'abord Corentin, je te remercie d'accepter de participer à cet entretien. Avant de commencer petite question par rapport à la séance, ce type de séance : « Tu apprécies énormément, beaucoup, moyennement, un peu, pas du tout ?»
Corentin : ben…un petit peu des deux.
SLB : c'est-à-dire.
Corentin : j'aime bien ce type de séance parce que l'on est en autonomie. Ben après quand on est trop en autonomie, on se laisse emporter.
SLB : d'accord. Plus par rapport à l'organisation de la séance. Quand tu dis en autonomie, qu'est-ce que tu entends par là ?
Corentin : bon…on est toujours en groupe, on joue en groupe. Donc, en fait, je dirais plutôt, qu'on s'amuse, surtout pour la passe à 10.
SLB : d'accord. OK, c'était dans ce sens là.

1ère séquence : 13''
Corentin est avec Rodrigo. Ils se tiennent par l'épaule et effectuent des mouvements de pédalage d'une jambe. Pendant la séquence, on voit et on entend l'enseignant qui rappelle que cet exercice doit être effectuer 10 fois.
SLB : donc premier temps, c'est sur une phase d'échauffement, sur la partie échauffement des articulations. Qu'est-ce que tu fais ? Avec qui tu es ? Qu'est-ce que vous échangez ?
Corentin : pendant l'échauffement ?
SLB : hum (acquiescement de la tête).
Corentin : en fait pendant l'échauffement, on parle de tout.
SLB : c'est-à-dire.
Corentin : ben…en fait…comme on s'échauffe, ben là on bouge la jambe. Là par exemple, j'étais avec Rodrigo (silence).
SLB : hum.
Corentin : et euh…j'aime bien ce genre d'élève mais il est un peu limite sur les bords. Avec lui on peut facilement se faire emporter et parler de tout
SLB : d'accord.
Corentin : après, c'est pas grave parce que moi, j'arrive tout de même à m'échauffer.

2ème séquence : 1mn12''
Corentin est avec Margot, Florian et Clément. Les élèves réalisent une succession de passe à bras cassé entre deux plots qui sont placés dans la largeur du terrain de hand-ball.
Corentin effectue plusieurs passes. Il est souriant et lorsqu'il attend au niveau des plots, il discute avec ses camarades. Dans la séquence, Corentin enchaîne les déplacements et les

actions de passe. L'enseignant demande à la classe d'effectuer des passes avec rebond. La consigne est immédiatement appliquée par Corentin et ses autres partenaires.
Silence sur l'enregistrement, je recherche la deuxième séquence à montrer à Corentin.
SLB : Là c'est sur la première situation ? Qu'est-ce que tu regardes quand, (Silence sur l'enregistrement, je recherche la deuxième séquence à montrer à Corentin) *tu fais la passe, par exemple?*
Corentin : je regarde à qui je fais la passe. Mais je suis un petit peu dispersé. Mais, euh…
SLB : c'est-à-dire ?
Corentin : ce type d'entrainement, on n'a pas le professeur qui nous regarde et qui nous dit ce qu'on doit faire.
SLB : d'accord.
Corentin : c'est sur ce type d'exercice qu'on est en autonomie.
SLB : c'est ça. C'est ce dont tu parlais.
Corentin : oui, c'est ça.
Silence. 10 secondes. Corentin regarde la séquence filmée se dérouler. Corentin parle avec Margot.
SLB : et là, finalement, qu'est-ce…vous avez le temps de vous parler ? A ce moment-là, qu'est-ce que vous vous dîtes ?
Corentin : on parlait de son ventre…parce qu'elle avait mal au ventre.
Silence. Corentin se regarde faire une passe à un de ses partenaires.
SLB : et là, dans ce genre de situation finalement, quand…quand les autres font les passes, tu regardes les autres ? Qu'est-ce que tu regardes ?
Corentin : je regarde surtout mon groupe. J'aime bien le sport et j'ai l'esprit d'équipe, euh…
SLB : d'accord.
Corentin : je regarde mon groupe comme c'est la première fois qu'on fait du hand.
SLB : quand tu regardes ton groupe. Qu'est-ce que tu regardes, comment tu regardes ?
Corentin : j'essaie d'analyser si, euh, il va falloir que je me dépense beaucoup avec eux ou pas.
SLB : je ne comprends pas quand tu dis ça. Si tu dois te dépenser par rapport à quoi ?
Corentin : ben, je dois pas me dépenser si je suis avec que des personnes qui dribblent tous et qui ont pas l'esprit d'équipe.
SB : d'accord, je comprends par rapport à ça. Là tu dis quoi, je sais plus comment il s'appelle…
Corentin : Clément.
SLB : à Clément. Tu te rappelles ?
Corentin : non.
Corentin regarde en silence (15 secondes) la fin de la séquence filmée.
SLB : bon. OK.

3ème séquence : 41''
L'enseignant demande aux groupes de réaliser le plus grand nombre de passe sur un temps défini. Corentin est avec Margot derrière un plot. Margot attrape mal le ballon qui lui échappe. Celui-ci roule. Margot va le chercher. Corentin dit quelque chose à Margot qui ensuite se déplace et fait une passe à ses camarades sur l'autre plot. Corentin attrape plusieurs fois le ballon et fait des passes en laissant une fois échapper le ballon.
SLB : donc, là, c'est la suite. La situation est évolutive. C'est quand vous étiez sur la contrainte de faire le plus grand nombre de passe en une minute. Est-ce que vous avez été plutôt en situation de réussite ?
Corentin : ben, ça dépend parce que, ben…la plupart du temps on rattrapait bien les balles, c'était plutôt bien, oui. Les passes, des fois, elles partaient un petit peu n'importe où.

SLB : pas assez assurées ?
Corentin : oui. Pas trop de « dispersement » (néologisme), *donc, euh...*
SLB : vous avez eu le temps d'échanger ou pas du tout, ensemble ?
Corentin : (Il fait un signe négatif de la tête.) *non.*
SLB : non, pas du tout.
Corentin regarde la fin de la séquence en silence (20 secondes).

4ème séquence : 1mn04''
La situation est une passe à 10 avec deux équipes de 4 contre 4 sur le tiers d'un terrain de Hand-ball en auto-arbitrage. Corentin fait partie de l'équipe des bleus avec Margot, Clément et Florian. Corentin est actif et cherche à se démarquer lorsque son équipe possède le ballon. Il est sollicité oralement par l'enseignant « Appelle Corentin, appelle ! ». De nombreux ballons transitent par lui. Il regarde en permanence le jeu.
La recherche de la 4ème séquence dure 35 secondes.
SLB : c'est pas celle-là. Un peu rapide.
Silence. 10 secondes.
Corentin : après, c'est la passe à 10.
Silence.
SLB : pendant le jeu, qu'est-ce que tu fais, pendant la situation de jeu ?
Silence.
Corentin : comment ça ?
SLB : pourquoi tu te déplaces là ?
Corentin : c'était, c'était une passe à 10.
SLB : c'est-à-dire.
Corentin : j'essayais de me démarquer, euh…pour les autres.
SLB : et ça fonctionne finalement au niveau du groupe.
Corentin : pas trop, non, il y a trop de pertes de balle, donc, euh.
SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu regardes quand tu reçois la balle ?
Corentin : je regarde à qui je vais faire la passe.
SLB : d'accord.

5ème séquence : 1mn06''
L'enseignant désigne Corentin comme arbitre. Corentin joue au hand-ball en club. Sur la séquence, Corentin siffle une première faute et fait la gestuelle du marcher. L'enseignant précise que la faute est une reprise de dribble et précise que les remises en jeu se font à l'endroit de la faute. Quelques instants plus tard, Corentin signale une reprise de dribble confirmée par l'enseignant.
SLB : alors maintenant, on va te voir comme…
Corentin : arbitre.
SLB : comme arbitre. Quand tu es arbitre, qu'est-ce que tu regardes au niveau du jeu ?
Corentin : je regarde pas le niveau du jeu. Je regarde pas si le niveau est bon. Je regarde surtout si il y a des fautes. Monsieur F. (l'enseignant) *me dit de bien arbitrer et je dois me concentrer sur le match pour bien expliquer les fautes.*
SLB : qu'est-ce que tu regardes en priorité dans le jeu ?
Corentin : celui qui a la balle.
SLB : OK. Et finalement, comment tu regardes ? Qu'est-ce qui se passe pour prendre des décisions à un moment ?
Corentin : je mets un certain temps à prendre une décision, comme le niveau est pas trop bon, je vais pas mettre des sanctions directement, je vais plutôt laisser, s'il y a une petite faute, je vais laisser.

SLB : Alors comment tu fais finalement quand tu observes ? Comment tu décides, « Là je vais siffler, là je vais pas siffler ? » (Rires, Corentin fait une mimique qui montre que la question ne lui semble pas simple.) *Qu'est-ce qui va faire qu'à un moment tu siffles, quoi ? Là tu te dis, « C'est pas trop grave ? »*
Corentin : je fais du hand. Donc, euh, lors des entraînements, des fois j'arbitre et donc quand on arbitre on doit être sévère et bien strict. Là j'ai été un peu sévère parce que j'ai sifflé beaucoup de fautes. Mais j'ai essayé d'être moins sévère mais y a des fois où ils tenaient les joueurs et ils avaient pas le droit
SLB : hum (acquiescement de la tête), *d'accord.*
Corentin : si après ils prenaient la balle mais si le joueur, il gardait la balle alors…
Corentin regarde la fin de la séquence en silence.

6ème séquence : 14''
Après un tir de loin, le gardien de l'équipe rouge repousse le ballon qui sort de la zone des 6m. Florian, joueur de l'équipe bleue, prend le ballon, hésite un instant et tire. Il marque le but, le gardien, visiblement surpris par cette conduite de Florian. Corentin siffle le but et on le voit échanger quelques mots avec Florian.

SLB : qu'est-ce que tu dis à celui qui vient de marquer ?
Corentin : là, je lui dis : « C'est bien ! ».
SLB : d'accord.
Corentin : parce que, parce que lui, il est dans mon équipe. Parce que, je lui dis …soit au début …parce au tout début, il y avait une faute. Soit il prenait la décision de faire une passe, soit de tirer. Il s'est dit qu'il avait confiance en lui…il a tiré. Après comme il l'a mis, je lui ai : « C'est bien ! Tu as pris la bonne décision. »
SLB : donc là, finalement, à un moment, quand tu fais cela, t'es encore arbitre ou … ? (sourire)
Corentin : (sourire) *ah! Ah !*
SLB : là, là, t'es quoi finalement ?
Arrêt de la séquence.
Corentin : je suis plutôt dans son équipe, mais j'essaie de l'aider justement « C'est bien, continue. »
SLB : d'accord, OK. Finalement un arbitre dans une autre situation, il pourrait pas faire ça.
Corentin : non.
SLB : voilà, toi, tu t'autorises à le faire.
Corentin : ben, oui…parce que c'est leur première fois qu'ils font du hand.
SLB : hum.
Corentin : j'essaie justement …de les aider.
SLB : d'accord. Donc tu penses que ça peut être intéressant d'avoir un rôle d'aide, de conseil. On observe les autres, on revoit ce qu'ils arrivent à réaliser, à pas réaliser.
Corentin : ben, oui, c'est important ça.
SLB : d'accord. Et quand on peut le faire dans une séance ?
Corentin : ben, surtout pas quand on arbitre. (Rires).
SLB : (rires). *Oui mais bon, peu importe, finalement on peut le faire…*
Corentin : on peut le faire tout le temps. On peut l'aider pour faire sa passe ou bien tu mets ton bras en arrière.
SLB : ouais. Et, euh…c'est apprécié, pas apprécié ?
Corentin : ben, je sais pas. Moi…moi, j'aime bien qu'on me donne des conseils, mais pas qu'on me fasse un discours de trois heures sur ce que je dois faire et tout ça.
SLB : hum.

Corentin : je pense que c'est apprécié par certaines personnes et d'autres, non.
SLB : Corentin, je vais te remercier. Je te dis à vendredi.
Séance n°2 : 6/05/2011
3ème questionnement : Léa 14.8 ans
Durée : 14mn34

SLB : voilà. Donc, merci Léa, de te prêter au jeu de l'entretien. Mais juste avant de te montrer les séances. As-tu aimé cette séance aujourd'hui ?
Léa : j'aime bien le sport.
SLB : alors je vais te dire : énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Léa : moyennement. (Léa fait une moue.)
SLB : moyennement. Non, mais il n'y a aucune.
Je recherche la séquence à montrer à Léa.
SLB : voilà…voilà…

1ère séquence : 1mn17''
C'est une situation d'échauffement. Léa est avec Emma, Annabelle et Dan. Entre deux plots placés dans la largeur du terrain de hand-ball, les élèves se font des passes. Sur la séquence, on voit Léa ratée plusieurs réceptions. D'ailleurs dans le groupe, Dan et Emma laissent plusieurs fois échappés le ballon. Les passes ne sont pas toujours ajustées, trop hautes (au-dessus de la tête) ou trop basses (au niveau des genoux). Malgré ces maladresses, les déplacements et les passes s'enchainent sans perte de temps. Les élèves parlent peu entre eux et lorsqu'ils attendent au niveau des plots, leur regard est orienté vers le porteur du ballon.
Dan fait une passe à deux mains en cuillère. Emma a des difficultés à attraper le ballon.
Lorsque Léa n'a pas la balle et attend près des plots, elle se frotte les cuisses sur la face antérieure avec parfois une petite grimace. En venant au gymnase, elle s'est plainte auprès de Monsieur F. d'avoir des courbatures de son entrainement d'athlétisme.
SLB : donc là…c'est le premier moment où tu sais …vous êtes dans la situation d'échauffement…
Léa : oui, oui.
SLB : voilà, vous échangez. Qu'est-ce que tu fais là ?
Léa : j'essaie de me masser les jambes parce que j'ai des courbatures de mercredi. Parce j'ai athlétisme, j'ai encore des courbatures de mercredi.
SLB : d'accord. C'est ce que tu as dit à Monsieur F. en début de séance.
Léa : oui.
Silence. La séquence se déroule.
SLB : à ce moment-là, qu'est-ce que tu regardes ?
Arrêt de la séquence.
Léa : le ballon à ce moment.
SLB : ouais, le ballon.
Léa : mais je rêvasse beaucoup aussi, je suis très rêveuse.
SLB : d'accord. Cela veut dire que tu penses à d'autres choses qui n'ont…
Léa : pas forcément. Mais j'rêve.
SLB : d'accord.
Silence (15 secondes), Léa regarde la séquence.
SLB : et là, c'est… ?
Arrêt de la séquence.
Léa : j'ai eu du mal à attraper le ballon.
SLB : d'accord.

Léa : parce qu'Annabelle, elle lance très fort et je me suis pris plusieurs fois ici. (Elle montre le ventre.) *Et ça fait assez mal.*
SLB : d'accord. Et donc…
Léa : j'ai eu du mal à l'attraper. Je ne suis pas très coordonnée.
Silence (10 secondes), Léa regarde la fin de la séquence.
SLB : alors. (Je cherche la deuxième séquence.)

2ème séquence : 1mn21''
C'est la même situation d'échauffement que précédemment. Les quatre élèves se font des passes. Il n'y a pas de temps d'arrêt et les ballons sont peu relâchés. Mais les passes sont réalisées alors que les élèves sont distants de 1 à 2 mètres. Léa est appliquée dans ses passes et ses réceptions. Léa réceptionne toujours les passes d'Annabelle. Entre les moments d'activité, elle se tient le ventre ou place ses mains sur ses hanches. Les trois filles se déplacent en trottinant. Dan se déplace en marchant, n'allant pas toujours jusqu'au plot. A un moment il fait une passe en cuillère.
SLB : alors, on va passer sur cette vignette. (Les séquences vidéo s'affichent l'écran de l'ordinateur sous la forme d'images.) *C'est l'autre temps. C'est la deuxième situation ou vous devez être tout le temps, tout le temps en déplacement, tu te rappelles ?*
Léa : oui.
SLB : donc, là, finalement, qu'est-ce que tu regardes ? Comment tu t'organises dans la situation ?
Léa : je regarde les autres quand c'est à moi de jouer et puis j'essaie de récupérer parce qu'Annabelle lance vraiment très fort. (Soupir).
SLB : d'accord. T'étais entre deux, à la fois dans la situation et en te disant que c'était un peu difficile ?
Léa : oui. (Soupir).
SLB : est-ce que tu as eu l'impression que vous étiez en situation de réussite, votre groupe, là, dans la réalisation ?
Léa : moyennement, on va dire.
SLB : ouais. Tu as une explication ou …
Léa : ben, c'est que…certaines personnes ne m'apprécient pas forcément mais je ne les apprécie pas non plus.
SLB : d'accord.
Léa : et du coup, il y a quelques tensions.
SLB : c'est ça. Un groupe avec un relationnel difficile.
Léa : oui.
SLB : d'accord, je comprends. Alors ensuite… euh…là

3ème séquence : 2mn42''
La situation proposée par l'enseignant est la balle aux capitaines avec 3 joueurs de champ, un capitaine sur un tiers de terrain de hand-ball. L'équipe de Léa en violet est opposée à l'équipe de Marie, Louis, Ludovic et Thomas. Geneviève, dispensée, arbitre. On voit tous les joueurs regroupés autour du professeur. Ils discutent.
Léa fait une remise en jeu deux fois de suite, ses passes sont interceptées par Ludovic et Marie. Elle est active et tente de récupérer le ballon lorsque l'équipe adverse a la balle. Elle vient gêner le capitaine. Après une contre-attaque, elle passe la balle à Dan, le capitaine de son équipe, et fait marquer un point à son équipe. Suite à ce point marqué, il y a contestation des adversaires qui croient que Léa était dans la zone interdite entre le terrain et le capitaine. Il y a un échange verbal plus précisément avec Thomas. Léa montre la ligne et montre sa

position. L'équipe de Léa perd largement. Les joueurs adverses se déplacent rapidement vers l'avant et prennent de vitesse Léa et ses partenaires.
SLB : là, ça va être la situation de balle aux capitaines.
Léa : d'accord.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : alors, qu'est-ce qui se passe là, à ce moment-là ? Il y en a eu pas mal, finalement?
Léa : tout le monde se dispute un peu.
SLB : oui, se dispute…
Léa : dans la classe, je les trouve tous un peu immature alors je me mets un peu à l'écart.
SLB : d'accord. Et là, ça discutait de quoi, finalement ?
Léa : du match, je crois.
SLB : d'accord
Léa : Ils s'accusaient tous d'avoir trichés.
SLB : c'était un problème sur les règles d'arbitrage ?
Silence. 10 secondes. Léa regarde la séquence vidéo.
SLB : là, tu essaies de passer la balle ?
Léa : ouais.
SLB : qu'est-ce que tu fais dans cette situation-là ? A un moment, tu es avec la balle. On va revenir…on va avancer. (Je recherche une situation où Léa a la balle et tourne la tête pour chercher à qui l'a passée.) *Voilà. Il y a cette petite hésitation, on l'a déjà vue.*
Léa : oui.
SLB : voilà, comment tu fais pour regarder ? Qu'est-ce que tu regardes ?
Léa : je regarde un peu tout le monde pour savoir à qui je peux l'envoyer et puis…
SLB : et finalement, qu'est-ce qui va te décider à un moment à le passer à quelqu'un ?
Léa: am-stram-gram. (Rires)
SLB: ah! Oui! (Rires).
Silence.
SLB : et, finalement, tu la passes à qui ?
Léa : à Annabelle, je crois…oui, à Annabelle. Je me trompe. Enfin, j'aurais pas dû le passer à lui. (Ludovic, un adversaire, intercepte la balle.)
Silence. Léa regarde la séquence.
Arrêt de la séquence.
SLB : et là, finalement qu'est-ce que tu regardes et qu'est-ce que tu décides de faire ?
Léa : là, je cherche à récupérer le ballon, et je regarde un peu partout où est le ballon.
SLB : d'accord.
Silence. 10 secondes. Nous regardons la fin de la séquence.

4ème séquence : 2mn04''
Léa reçoit la balle. Ludovic et Louis la gênent dans sa transmission. Elle fait plusieurs pas avec les ballons et fait une passe à Dan.
Silence. Léa regarde la séquence.
SLB : là, tu fais une passe et finalement ?
Léa : la passe est loupée.
Silence.
SLB : toujours pareil ? A quoi tu penses dans cette situation-là?
Léa : à qui je vais la passer.
SLB : oui, c'est ça.
Silence. 10 secondes. Arrêt.

SLB : dans cette situation-là, à quoi tu penses, lorsque tu te retrouves dans cette situation en train de vouloir récupérer la balle ? Qu'est-ce que tu te dis ?
Léa : pas grand-chose.
Silence. 10 secondes. Nous regardons la séquence
SLB : et voilà, bon.
Léa : (rires). *Ils voyaient pas que j'étais pas dans la zone.*
SLB : tu es en train de leur préciser …
Léa : oui…quelle ligne, c'était. Y a pas une ligne vue, une ligne. Du coup, ils la voient pas.
SLB : c'est dans le prolongement de la ligne blanche parce qu'elle n'arrivait pas là. Ils pouvaient éventuellement discuter mais effectivement, là, quand ça apparaît dans le champ de la caméra, on voit que t'étais effectivement à l'intérieur.

5ème séquence/6ème séquence : 23'' – 1mn04''
Les deux séquences ont été passées dans la continuité.
C'est une situation de match. Clara et Corentin sont arbitres. Léa est active sur le terrain. Pendant la séquence, elle se déplace en fonction du ballon. Elle rate une réception de balle. Elle gêne et tente de récupérer le ballon lorsqu'elle est défenseur.
Les joueurs des deux équipes multiplient les fautes pour marcher, reprise de dribble ou pour avoir bousculé ou attrapé un adversaire. A chaque fois, les arbitres, le plus souvent Corentin, expliquent les raisons de la faute et les modalités de remise en jeu. Les élèves semblent attentifs car ils regardent Corentin expliquer et respecte les consignes. Le jeu est souvent interrompu et cela donne des temps de jeu qui n'excède pas 30 secondes.
SLB : alors maintenant, on va passer à des situations de …
Léa : de match.
SLB : j'en ai pris pas mal. Voilà.
Silence.
SLB : Alors, quand tu es en situation de match. A ce moment-là, qu'est-ce que tu regardes ? Qu'est-ce que tu fais ?
Léa : j'essaie de suivre la balle du regard et ou de suivre aussi les co-équipiers et voilà.
SLB : comme point de repère, c'est la balle et les co-équipiers.
Léa : oui.
Silence. 20 secondes. Léa regarde la séquence vidéo.
SLB : toujours pareil par rapport à…?
Léa : je préfère faire les mêmes trucs, en général.
SLB : ouais.
Silence. 10 secondes.
SLB : qu'est-ce qui se passe, là ?
Léa : y a eu une faute, je crois ou une sortie.
SLB : ouais.
Léa : Corentin explique à Thomas qu'il faut mettre le pied sur la ligne.
SLB : d'accord. C'est une règle qui est claire pour toi pour la remise en jeu ?
Léa : oui. C'est pas compliqué.
SLB : non, il suffit de s'en souvenir.
Silence.
SLB : et là. C'est quoi ?
Léa : je crois que c'était pour la …remise en jeu. Je crois que c'était pour la règle des 9 mètres, j'crois.
SLB : finalement, c'est utile les interventions de Corentin comme arbitre ?
Léa : oui, ça va.
SLB : ouais.

Léa : enfin, il est pas méchant.
SLB : non, non, ce que je veux dire, ça sert à quelque chose ?
Léa : oui.
SLB : tu trouves que ça t'apporte de l'information. Il rappelle des choses que tu connais déjà ?
Léa : un petit peu des deux.
Silence. 15 secondes. Léa regarde la séquence vidéo.
Léa : je me suis fait bouffer par les moustiques alors je me gratte un peu partout.
SLB : (rires.)
Léa : cette semaine, j'ai fêté les 18 ans de ma cousine, donc euh…il y a eu une soirée…
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : toujours pareil, tu reviens.
Léa : oui.
SLB : tu reviens.
Léa : oui. Je sais que par rapport à certains, je peux courir plus vite. Alors j'essaie de prendre un peu d'avance.
SLB : d'accord. Donc vraiment, tu essaies de revenir lorsque la balle est perdue pour protéger le but...
Léa : oui.
SLB : ou au moins récupérer le ballon.
Léa : oui.
SLB : c'est quoi la discussion entre les arbitres.
Léa : c'était une remise en jeu, je crois. C'est indiqué le centre. (Louis adversaire de l'équipe de Léa vient de marquer un but et les arbitres indiquent le point central pour la remise en jeu.)
Silence.
SLB : et là, qu'est-ce qui se passe ?
Léa : il vient de siffler près de mes oreilles. Ça fait mal !
SLB : et finalement, c'était pour quelles raisons ?
Léa : marcher, je crois.
SLB : d'accord.
Léa : Clément dans les buts. (Léa voit le début d'une séquence de Clément, l'autre élève filmé pour cette deuxième séance.)

7ème séquence : 37''
Léa regarde le jeu. Elle est seule. Elle est appuyée sur les coudes et remue les jambes. Elle suit des yeux les mouvements des joueurs sur le terrain. On voit un sourire s'afficher sur son visage Elle se rend compte qu'elle est filmée.
SLB : dernière situation, juste lorsque tu es observatrice. Qu'est-ce que tu regardes dans le jeu ?
Léa : je regarde ceux qui jouent et pis, je rêvasse aussi.
SLB : oui. Et quand tu regardes ceux qui jouent, qu'est-ce que tu regardes ? Tu regardes la balle ? Tu regardes quoi exactement?
Léa : ceux…ceux qui ont la balle. Je les encourage mentalement mais... (Rires.)
SLB : tu les encourages mentalement. Mentalement, c'est plus difficile. Et puis qu'est-ce que tu te dis sur les moments de jeu, sur ce qui se passe ?
Léa : quand ils perdent la balle, je me dis, « Espèce d'imbéciles ». (Rires)
SLB : d'accord.
Léa : euh…je suis toujours en mouvement. J'ai toujours les jambes qui bougent. Je peux pas rester…enfin…

SLB : et, alors ?
Léa : je peux pas rester sans bouger, je peux pas.
SLB : d'accord. Tu es toujours en mouvement ?
Léa : oui.
Silence.
SLB : là, tu as vu que je te filmais. Tu ne l'avais pas remarqué tout de suite. Bon, c'est la même séquence. Léa, je te remercie. Je vais te laisser aller déjeuner.
Léa : merci. Au revoir.
SLB : au revoir.

Séance n°2 : 6/05/2011
4ème questionnement : Clément 15.4 ans

SLB : Clément, je te remercie d'avoir accepté de répondre à mes questions. Je vais te montrer des séquences aux différents moments de la séance de hand-ball.
Clément : d'accord.
SLB : mais avant de commencer, je vais te poser une question : « As-tu apprécié cette séance aujourd'hui ? »
Clément : euh ! Comment…
SLB : attend, je te propose plusieurs choix de réponse. Alors « As-tu aimé cette séance aujourd'hui ?énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ».
Clément : beaucoup.

1ère séquence : 49''
La situation est présentée par l'enseignant comme une situation d'échauffement avec deux objectifs. La mise en action corporelle sur les plans articulaire, musculaire et cardio-vasculaire et l'automatisation de certaines habiletés motrices, dans ce cas, la passe.
Les élèves sont par groupe de 4 (6 groupes répartis spatialement sur la longueur du gymnase. Cela donne 6 ateliers en parallèle.
Les élèves se déplacent entre deux plots placés sur les lignes latérales du terrain de basket. L'enseignant leur a demandé de se faire des passes en effectuant des rotations autour des deux plots. Il leur est interdit de dribbler et ils doivent respecter les règles du « marcher ».
Clément est dans un groupe avec Margot, Corentin et Florian.
SLB : je vais te montrer la séance d'échauffement, lorsque vous tournez autour des deux plots.
La séquence est visionnée par Clément.
SLB : qu'est-ce que tu fais à ce moment-là de la séance ?
Clément : on se fait des passes, d'abord sans rebond puis avec des rebonds.
SLB : qu'est-ce que tu regardes, là ?
Clément reçoit la balle d'un camarade et se déplace puis passe la balle à un partenaire que l'on ne voit pas à l'image.
Clément : la balle, d'abord pour l'attraper et puis le partenaire à qui on va la passer.
SLB : d'accord. Et quand tu n'as pas la balle, qu'est-ce que tu regardes ?
Clément : ben, on est obligé de regarder tout le temps les autres parce qu'on se déplace tous, ...alors faut savoir où sont les autres.
Dans la séquence, on voit Clément faire une passe, puis tourner la tête pour regarder la position de ces camarades.
SLB : qu'est-ce que tu regardes à ce moment ?
Clément : je regarde celui à qui je passe.

SLB : comment ?
Clément : ben…je regarde là (il montre sa poitrine en se frottant.) *parce que …enfin c'est là qu'il faut la passer…enfin l'envoyer à l'autre.*
SLB : ah! Bon.
Clément : ben, oui, pour qu'il l'attrape(le ballon).
Ce sont les consignes de l'enseignant en début de séance concernant la passe.
SLB : et, là, qu'est-ce que tu regardes ?
Clément : faut regarder tout le temps puisque on ne peut pas dribbler.
Clément est immobile sur l'image et semble attendre.
SLB : pourquoi tu es immobile ?
Clément : Florian s'est blessé à la main en attrapant le ballon, alors on s'est arrêté de jouer.
SLB : et à ce moment, tu regardes quoi ?
Clément : les autres.
SLB : quels autres ?
Clément : les autres de la classe.
SLB : les autres groupes ?
Clément : oui.
SLB : ah !
Clément : je regarde comment y font.
SLB : comment ça ?
Clément : comment y font quoi.
SLB : c'est-à-dire.
Clément : c'est pour savoir si c'est pareil.
SLB : pareil que qui ?
Clément : que nous.
SLB : tu veux dire que tu regardes les autres groupes pour voir s'ils font comme votre groupe.
Clément : ben, oui.

2ème séquence : 1mn28''
Les élèves doivent réaliser le plus de passes possibles durant 4 minutes, sans recourir au dribble et dans le dispositif spatial déjà décrit. Clément a des difficultés à courir en maintenant le rythme imposé par la situation. Il alterne, marche et trottinement.
SLB : qu'est-ce que tu fais ?
Clément : c'est dur, parce qu'on est plus que trois.
Clément ne passe pas derrière un des plots et réduit de ce fait la distance à parcourir. Corentin et Margot vont dans son sillage réduire le parcours. Il se réduit peu à peu. Il se stabilise sur une trajectoire. Les trois élèves enchainent déplacements et passes, sans aucune perte de balle, « une sorte de ballet pour trois élèves et un ballon. »
SLB : qu'est-ce que tu fais ?
Clément : à trois, c'est trop dur, alors j'ai pas été jusqu'au plot. Comme ça, ça fait moins loin et on se fatigue moins.
SLB : oui, c'est sûr.
Clément : on est obligé de courir plus…parce qu'on est moins.
SLB : qu'est-ce que tu regardes ?
Clément : c'est toujours pareil, faut vite passer et regarder où sont les autres…parce qu'à trois, c'est plus dur.

3ème séquence : 1mn30''

L'enseignant propose une situation de balle aux capitaines avec comme objectif, les apprentissages concernant le démarquage. Le groupe de Clément en violet est opposé au groupe en noir. La situation est mise en place en 3 joueurs de champ + 1 (capitaines).
SLB : qu'est-ce que tu fais ?
Silence.
Clément : je fais une passe à Corentin.
SLB : qu'est-ce que tu regardes pendant le jeu à ce moment-là ?
Clément : je regarde le ballon et puis mes partenaires pour leur passer le ballon.
SLB : comment tu regardes ?
Clément : un peu partout.
L'équipe de Clément marque un point grâce à une combinaison Clément/Corentin : Clément a le ballon, fait semblant de le passer à Margot et fait une passe avec rebond à Corentin qui n'a plus qu'à la passer à son capitaine à un mètre de lui. Mais les noirs enchainent une contre-attaque et en deux passes marque un point.
Silence. 10 secondes. Nous regardons la séquence.
Clément: ça a été souvent comme ça.
SLB : c'est-à-dire ?
Clément : on ne revient pas protéger notre but, enfin …
SLB : effectivement. A quoi penses-tu à ce moment-là ?
Clément : qu'il faudrait revenir mais c'est dur.
Sur les images, Clément marche et éprouve visiblement des difficultés à courir. Il se place dans une position de joueur relayeur, spatialement située, entre les deux tiers et les trois quart du terrain dans la zone d'attaque, c'est-à-dire celle plus proche du capitaine de son équipe.
Clément : là, c'est encore comme tout à l'heure, on reste là où on est…c'est très fatiguant.

4ème séquence : 55''
Les élèves jouent en situation de match à 5 joueurs de champ et un gardien. L'enseignant arbitre le temps de jeu. Clément est gardien de but et le restera tout le temps de jeu.
Clément est dans les buts et regarde attentivement le jeu. Il a les bras sur les hanches et fait quelques pas latéralement, puis il lève les bras et se prépare. Corentin entre dans le champ de l'image et se trouve seul devant Clément. Il réalise un tir en suspension et marque le but. Clément lève le pied visiblement sans conviction.
SLB : qu'est-ce que tu fais ?
Clément : je regarde le jeu.
SLB : qu'est-ce que tu regardes pendant le jeu à ce moment-là ?
Clément : je suis le ballon pour savoir où me placer dans les buts.
SLB : et là ?
Clément : c'est Corentin, alors j'ai pas beaucoup de chance de l'arrêter.
SLB : ah ! Bon.
Silence.
Clément : avec Corentin, c'est trop difficile, il marque tout le temps.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand il tire ?
Clément : je sais pas mais ça va trop vite, je sais pas où il va tirer, et puis il tire souvent dans les coins…j'ai aucune chance.
Clément parle avec des élèves qui sont sur le bord du terrain.
SLB : qu'est-ce que tu dis ?
Clément : c'est Ludovic qui me dit que je suis pas bon pour le but. Mais c'est juste pour rire, c'est pas méchant.
Silence.15 secondes. Clément se retrouve à nouveau avec un joueur seul face à lui. Il lève la jambe mais ne peut pas empêcher le but.

5ème séquence : 1mn40''
Clément est appuyé contre le poteau. Pourtant l'action de jeu se déroule à 10 mètres de son but le long de la ligne de touche. Il y a une remise en jeu. Margot reçoit la balle et se trouve seule aux 6 mètres. Elle tire, Clément dévie la balle par-dessus la barre transversale. Il relance la balle et manifeste aussitôt un signe de mécontentement, Corentin apparaît dans l'image et marque un but en réalisant un tir en suspension. Clément esquisse un mouvement du bras et de la jambe.
SLB : qu'est-ce qui se passe ?
Clément : j'ai arrêté le tir.
SLB : qu'est-ce que tu regardes ?
Clément : ça va moins vite…j'ai le temps de voir.
SLB : quoi ?
Clément : où elle va tirer.
Silence. 10 secondes. Clément regarde.
SLB : qu'est-ce tu fais ?
Clément : j'ai envoyé la balle à Corentin. (Corentin est dans l'équipe adverse.)
SLB : ah !
Clément : c'est parce que avant il était avec moi.
SLB : pendant les passes et la balle aux capitaines.
Clément : oui, alors…je sais pas…je lui ai envoyé la balle.
Silence. Corentin lui marque un but.
Clément : avec Corentin, c'est impossible…c'est toujours pareil…t'as aucune chance.
SLB : mais après dans le match, tu as arrêté deux autres tirs (Ces phases de jeu n'ont pas été filmées.).
Clément : oui mais, c'était Florian…alors on a plus de chance.
SLB : qu'est-ce que tu veux dire ?
Clément : avec Corentin, t'as aucune chance…avec d'autres, c'est pas pareil, je me dis que je peux l'avoir.
SLB : ça dépend des joueurs ?
Clément : ben, oui.
SLB : qu'est-ce que tu te dis dans ta tête lorsque c'est Corentin ?
Clément : que c'est trop dur …que j'ai aucune chance.
SLB : pourtant, à un moment tu as arrêté un tir de Corentin.
Clément : oui, avec le pied, mais …je sais pas comment j'ai fait. J'ai mis le pied et puis voilà…
SLB : tu l'a tout de même arrêté.
Clément : c'était de la chance.
SLB : bon, d'accord. Clément, je te remercie d'avoir répondu à mes questions.
Clément : ça va.
SLB : à bientôt.
Clément : oui.

Séance n°3 : 13/05/2011
5ème questionnement : Dan 13.9 ans

SLB : donc, Dan, merci de te prêter à ce temps d'entretien. Avant de te montrer les séquences où on te voit dans les différentes situations d'apprentissage de la séance. Une question, « As-

tu aimé cette séance aujourd'hui ? Enormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ».
Dan : euh… entre moyen et beaucoup. J'ai bien aimé l'exercice mais je suis un peu déçu qu'il y ait pas eu de match.
SLB : ouais, d'accord.

1ère séquence : 1mn23''
Dan est avec Léa et Annabelle. Sur la largeur du terrain de hand-ball, un espace est délimité par deux plots. Les élèves doivent réaliser un trajet en dribblant puis arrivés au plot, faire une passe à un de leur camarade resté à l'autre plot. Les élèves enchaînent chacun à leur tour.
Sur la séquence observée, Dan, Annabelle et Léa réalisent la tâche sans difficulté. Ils ne parlent pas entre eux pendant les temps d'attente.
SLB : alors première situation. C'est la situation où vous êtes, à l'échauffement, sur la série de passes.
Silence. 10 secondes. Dan regarde la séquence vidéo.
SLB : qu'est-ce que tu regardes là, à ce moment-là ?
Arrêt de la séquence.
Dan : là. Je regarde l'objectif. (Gros plan sur Dan.)
SLB : tu regardes pas l'objectif. Tu regardes quelqu'un. (Sourire.)
Redémarrage de la séquence.
Dan : Ouais !
SLB : tu regardes qui ?
Dan : là ?
SLB : oui.
Dan : je regarde là.
SLB : non.
Dan : j'sais pas.
SLB : et, là, tu regardes qui ?
Dan : là, je regarde Léa.
SLB : voilà, hop ! Et quand tu es dans cette situation de dribble ; tu regardes quoi ?
Dan : le ballon.
SLB : le ballon
Silence. 20 secondes. Dan regarde la séquence.
SLB : toujours pareil.
Dan : ouais.
Silence. 10 secondes.

2ème séquence : 1mn14''
L'enseignant propose la même situation mais il modifie le critère de réussite en demandant le plus grand nombre de passes en 4 minutes. Des élèves dispensés seront les « compteurs ».
Dan, comme Léa et Annabelle, sont concentrés sur la réalisation de la situation. Lorsqu'il n'est pas dans l'activité, Dan observe attentivement ses camarades. Aucune discussion n'est observée entre les élèves.
SLB : alors ensuite. L'autre situation, là, de mémoire, c'est la situation où il faut faire le plus grand nombre de passe à suivre. C'est la même situation sauf que vous avez la contrainte du temps qui est de 4 minutes.
Dan : là, je regarde bien l'objectif.
Silence.
SLB : tu dis quoi, là ?
Dan : j'sais plus.

Silence.
SLB : qu'est-ce que ça a changé, finalement pour toi entre la première situation et la seconde ?
Dan : pas grand-chose, à part que j'essaie d'aller plus vite.
SLB : d'accord. Et tu sais comment t'as essayé d'aller un peu plus vite ? Et comment vous avez essayé d'aller plus vite avec tes camarades ?
Dan : et ben, essayez de faire les trois premiers pas les plus longs possibles et puis commencez à dribbler et le renvoyer à peine arrivé là-bas (Dan fait allusion aux deux plots qui contraignent et délimitent les déplacements.)
SLB : et finalement…
Dan : j'ai complètement raté le lancer.
SLB : ouais. Et finalement, tout le monde a fait pareil, Léa et Annabelle ?
Dan : oui. Ben Léa, elle se presse pas du tout, là.
SLB : ouais.
Dan : elle fait beaucoup trop de dribble.
SLB : ouais. OK. D'accord. Là, c'est le groupe de Mickaël.

3ème séquence : 39''
C'est la même situation que précédemment. L'enseignant a prévu deux tentatives pour permettre aux différents groupes d'améliorer leur nombre de passes. Léa, Dan et Annabelle réalisent la tâche visiblement avec beaucoup de concentration. Aucune balle n'est perdue lors des dribbles ou des réceptions. Le score annoncé est de 16 passes. Dan annonce 17 passes lors de l'entretien.
SLB : là, c'est la deuxième fois où vous deviez le faire rapidement.
Dan : on en a fait 15 la première et 17 la deuxième. (Pour la classe, le nombre de passes est compris entre 5 et 17 lors du premier essai et entre 11 et 24 lors du second.)
Silence.
SLB : et quand tu fais ta passe, tu regardes quoi ?
Dan : je regardais Annabelle (Partenaire à qui il envoie la balle).
SLB : d'accord.
Silence. Dan grimace. (On voit sur la séquence Dan en gros plan.)
SLB : des fois on est saisi par l'objectif.

4ème séquence : 21''
La situation est un deux contre deux sur un demi-terrain de hand-ball. Au départ un des attaquants a le ballon. Il est dans un cerceau proche de la ligne de milieu de terrain.
Dan est associé à Hugo et sont attaquants. Dan est dans le cerceau avec le ballon. Louis et Ludovic, les défenseurs, sont devant lui. Hugo se déplace vers l'avant. Dan lui passe immédiatement et se déplace vers l'avant. Ils enchaînent les passes et Hugo se retrouve seul devant le gardien, Thomas. Son tir en appui passe au-dessus des buts.
SLB : Après, c'est la situation où vous commencez en attaque/défense à deux contre deux.
La séquence commence.
SLB : alors, là, tu regardes quoi ?
Dan : je regarde…enfin, j'essaie…on essaie de prendre la balle alors qu'ils vont pas pouvoir la réceptionner à l'avant.
SLB : et dans cette phase de jeu, je vais revenir en arrière. Qu'est-ce tu regardes dans le jeu ? Là, tu regardes, quoi ?
Dan : au moment où je passe la balle ?
SLB : juste au moment où tu passes la balle ?
Dan : ben, ben, je regarde la balle et puis, dès que je suis un peu démarqué, je lance la balle.

SLB : vous dites quoi après ?
Arrêt de la séquence.
Dan : ah ! T'es nul. (Rires).
Redémarrage de la séquence.
SLB : (rires).
Dan : tu t'es foiré. Non…mais…
SLB : l'action était bien menée, c'est vrai que la réalisation était difficile. Quand tu es sur le bord…

5ème séquence : 8''
Dan et Hugo regardent le jeu et discutent assis dans les tribunes en attendant leur passage.
Dan : j'essaie de regarder ce qu'y font les autres…
SLB : c'est-à-dire ?
Arrêt de la séquence.
Dan : ben…pour essayer de voir si ils trouvent une technique ou un truc. Ben…euh pour essayer de reproduire si je vois un truc qui marche bien.
SLB : ah ! D'accord ! Quand tu dis des trucs qui marchent bien. T'entend quoi ?
Dan : par exemple. J'sais pas par exemple…par exemple, les pas qu'on avait appris au basket…les pas en …les pas en rotation…
SLB : les pivots.
Dan : ouais, les pivots. Je voulais voir si y en avait qui les utilisaient ou pas. J'ai pas vu.
SLB : d'accord. D'accord. Et finalement t'avais cette idée-là, toi ?
Dan : ben…j'essaie de trouver des trucs parce que je suis pas bon pour marquer. J'arrive pas à marquer.
SLB : ah ! Tu voulais me dire que t'essayais des trucs…
Dan : comment elle réalise, la personne.
SLB : là, mais tu voulais me dire que tu recherchais des trucs dans les tirs ou dans les actions de jeu ?
Dan : tout.
SLB : tout, d'accord. Et tu te dis que finalement après on peut…
Dan : on peut essayer de voir ce qui marche et ce qui ne marche pas par rapport aux autres.
SLB : d'accord. Et de se dire que peut-être que…
Dan : si on voit une bonne idée, on va essayer en changeant quelques petites choses et voir si ça marche bien.
SLB : d'accord.

6ème séquence : 24''
Dan et Hugo sont opposés à Léa et Amandine. Dan est dans le cerceau. Hugo se déplace vers l'avant. Immédiatement Dan lui passe la balle et part vers l'avant. Ils enchainent une série de passes. Dan se retrouve, seul devant le gardien, Thomas. Il effectue un tir en suspension mais il est dans la zone des 6mètres et tire à côté du but.
Silence.
Dan : ben, là par exemple, ce que j'ai trouvé, lancer la balle pas sur son partenaire mais juste un petit peu à côté, comme ça il arrive et celui qui veut le bloquer, il croit que la balle va arriver directement sur lui.
Arrêt de la séquence.
SLB : ah ! Oui. L'idée, c'est de lui envoyer la balle dans une…
Dan : ben par exemple, d'envoyer la balle dans la direction où il y a personne mais pas trop loin non plus.
SLB : c'est quoi l'intérêt, là ?

Dan : ça fait un peu une feinte et ça permet d'aller plus loin.
SLB : qu'est-ce qui se passe finalement ?
Dan : à la fin les gens s'attendent à ce qu'ils reçoivent la balle sans trop bouger alors que c'est pas le cas. Et puis ça permet d'aller plus loin du coup. Il suffit de trouver un endroit pour courir.
Redémarrage de la séquence

7ème séquence : 21''
Dan et Hugo sont attaquants. Ils sont opposés à Marie et Annabelle. Hugo est dans le cerceau. Marie la gêne. Dan se déplace rapidement vers l'avant pour échapper au marquage d'Annabelle. Hugo fait la passe à Dan qui rebondit sur Annabelle avant d'arriver dans les mains de Dan. Il réalise un tir en suspension mais il tire directement sur le gardien, Clotaire.
SLB : d'accord. Et par rapport à ça, vous…Ah ! C'est ce que tu as fait finalement ?
Dan : ouais.
SLB : d'accord.
Dan : il y a aussi les passes par-dessus, par-dessus les gens, enfin les faire assez hautes. Je trouve que ça marche bien, en fait.
SLB : dans l'idée, y a deux choses finalement. T'as l'idée de passer, voilà (Commentaire synchronisé avec les images *:* passe de Dan à Hugo), *vers l'avant et par-dessus.*
Dan : j'arrive pas à passer au sol parce que je crois toujours que ça va shooter quelqu'un.
Arrêt de la séquence.
SLB : d'accord. Et ça pour le coup…
Dan : ça marche mieux, j'trouve.
SLB : ouais. Voilà, là tu as essayé de faire ça mais…au moment du tir, qu'est-ce que tu… ?
Dan : je regardais Clotaire et j'arrivais pas à me concentrer sur le tir. Et je lui tire dessus. Ça, c'est mon défaut, je tire sur le…le goal et j'essaie pas de trouver un coin ou un truc pour tirer.
SLB : c'est marrant parce qu'en même temps, tu dis que tu le regardes, donc tu sais où il est.
Dan : oui, je vois bien où il est mais justement comme je vois trop où il est, j'arrive pas à viser autre part. Je me concentre trop sur lui.
SLB : tu regardes que lui et tu regardes pas finalement…
Dan : parce que j'essaie de voir si il bouge par rapport à l'endroit où je veux tirer. Du coup je lui tire dessus.
SLB : ceci dit. Sur l'ensemble, vous êtes beaucoup à le faire ça, finalement.
Redémarrage de la séquence.
Dan : ben, là. J'arrivais pas à me concentrer sur le gardien. J'avais vu qu'il bougeait pas trop. Du coup, je m'suis dit „…j'ai tenté quelque chose.
SLB : d'accord.

8ème séquence : 35''
Dan et Hugo sont défenseurs. Ils sont opposés à Louis et Thomas. Louis est dans le cerceau. Dan frappe la balle qui rebondit et échappe des mains de Louis. Dan récupère le ballon et met un terme à l'attaque.
Silence. Dan regarde la séquence.
SLB : et là. Qu'est-ce qui s'est passé ?
Dan : j'sais pas.
SLB : attends , je vais te le remontrer. Hop!
Dan : ah ! Ben, oui. Là, il était en train d'aller à un endroit puis boum, devant ! Il savait pas qu'on pouvait , du coup…
SLB : tu lui as pris directement.

Dan : je lui ai pas vraiment pris. J'ai shooté (frapper avec la main sur le ballon) *dans la balle.*
Silence. 10 secondes.
Dan : ben. C'est le genre de truc que pas beaucoup de monde pense. Parce je me dis que si tu restes comme ça devant, tu vas jamais trouver une opportunité la prendre. Ben tu vas jamais la prendre, alors si tu la fais tomber autrement il la lance. Si on peut lui arracher des mains, directement, enfin comme on a le droit de la faire alors autant le faire. On a plus de chance de réussir.
Fin de la séquence.
SLB : donc finalement, sur la séance tu sa retenu quelques petites idées pour après.
Dan : ouais.
SLB : sur l'observation des autres, finalement, tu fais toujours un peu ça. Tu te dis que finalement…
Dan : ben, si je trouve une bonne idée, j'essaie de la refaire.
SLB : d'accord.
Dan : mais, voilà.
SLB : et ça, c'est plutôt sur les séances de hand, les bonnes idées ?
Dan : ben, j'en ai pas trop trouvé à part celles de tirer au-dessus et passer par terre, parce je voyais qu'à chaque fois que quelqu'un passait par terre, la balle se barrait, donc.
SLB : d'accord. Et cette idée d'observer les autres et de prendre les bonnes idées, comme tu dis. C'est vrai pour toutes les situations d'apprentissage que vous avez…
Dan : ben après non ! Puisque, par exemple, sur la situation où on devait juste se faire des passes, y avait pas de technique, c'était juste de la pratique. C'est juste savoir courir, faire les trois pas, bien dribbler et la lancer.
SLB : pour toi, y a pas… ?
Dan : y a pas vraiment de technique. C'est juste comme ça.
SLB : c'est plutôt quand il y a des déplacements de joueurs, des choses de cet ordre-là, c'est ça que tu veux dire ?
Dan : on a tendance à essayer de bloquer un joueur, mais finalement soit on regarde la balle et on voit pas le joueur soit on regarde le joueur et on voit pas la balle. C'est donc là que j'essaie de trouver un truc parce que j'ai beaucoup de mal à bloquer.
SLB : et sur les deux points sur la manière…de passer la balle à son partenaire malgré la présence des défenseurs, tu disais : plutôt devant dans la course où…c'est-à-dire, un endroit où y a…
Dan : un endroit où l'autre s'attend pas …
SLB : ou alors par-dessus, euh…
Dan : l'avantage par-dessus c'est que si l'autre il lève les bras, il voit pas ce que font les autres joueurs.
SLB : est-ce que ça, tu en as parlé avec ton partenaire ?
Dan : ben, j'ai vu qu'il faisait exactement la même chose. Donc je pense pas que c'est la peine de lui parler parce qu'il a fait la même chose. Il m'a lancé la balle plus vers la gauche, comme ça au moment où elle essayait de me bloquer, ben j'ai …euh.
SLB : donc, du coup, y a pas besoin d'en parler ?
Dan : non.
SLB : Il suffit de …
Dan : de le faire une ou deux fois pour que l'autre, il comprenne. De toute façon si on veut que ça marche, on le refait après.
SLB : et toi, tu as l'impression que c'est souvent comme ça ?
Dan : ouais.
SLB : finalement, voilà, on voit que l'autre, il l'a fait et on se dit : « C'est bon, il a compris. »
Dan : ouais.

SLB : mais des fois, y a besoin de se mettre d'accord avec des mots ou … ?
Dan : mais j'trouve que si on le dit trop avec des mots, l'autre, il essaie de se concentrer pour le faire et puis ben…après il peut faire des petites gaffes à côté. Donc je pense plutôt qu'il faut le faire comme ça il voit que ça marche d'abord. Et ensuite… parce que je sais que quand j'avais demandé, la dernière fois sur les matchs, de faire des passes loin pour essayer de se démarquer ou quoi ... ça marchait pas bien alors que quand je mettais juste placé un peu loin, il avait pas réfléchi : « Faut que je fasse une passe loin. » et du coup, il avait fait une passe et elle était bonne
SLB : OK. Je comprends.
Dan : les mots, ça capte un peu l'attention.
SLB : ce que tu veux dire, ça a tendance à focaliser les gens sur…
Dan : une chose.
SLB : une chose.
Dan : ouais.
SLB : je comprends. Dan, écoute, merci de l'entretien et je te souhaite bon appétit.
Dan : merci.

Séance n°3 : 13/05/2011
6ème questionnement : Mickaël : 14.2 ans

SLB : bon, donc on va commencer le…l'entretien, Mickaël et juste avant de te montrer les différentes séquences et de te poser des questions. Une première question « As-tu aimé cette séance aujourd'hui ? Alors à choisir entre énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ».
Mickaël : ben…beaucoup, à part qu'on n'a pas fait de match à la fin. C'était un peu dommage, on perd un peu de temps, c'est vrai que…on perd beaucoup de temps.

1ère séquence : 1mn51''
SLB : alors je vais te passer la première séquence. (Je cherche la première séquence.
Mickaël : (Mickaël commence à voir les premières images. Il rit.) *Oh ! Non !*
Mickaël est avec Armand, Coline et Clara. Sur la largeur du terrain de hand-ball, un espace est délimité par deux plots. Les élèves doivent réaliser un trajet en dribblant puis arrivés au plot, faire une passe à un de leur partenaire resté à l'autre plot. Les élèves enchaînent chacun à leur tour.
Au début de la séquence observée, Mickaël joue avec un plot. Il serre le plot entre ses pieds et tente de le soulever comme si celui-ci était un ballon. Malgré tout, lorsque Clara lui passe la balle, il l'attrape. Coline imite Mickaël et essaie la même manipulation avec les pieds. Mickaël poursuit le jeu avec le plot après le départ de sa camarade qui réalise la course en dribblant. Les deux autres membres du groupe n'essaient pas pendant la séquence.

SLB : tu sais on est dans la phase d'échauffement.
Mickaël : oui.
Silence. Mickaël regarde la séquence.
SLB : donc là, finalement, qu'est-ce que tu es en train de faire pendant la situation, là ?
Mickaël : ben, là je suis en train de faire le « débilos », on va dire.
SLB : (rire). *C'est-à-dire.*
Mickaël : j'essaie de sauter, et puis je rigole avec Coline, comme ça.
SLB : vous êtes en train de discuter.
Mickaël : ouais, on est en train de rigoler.

Silence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes au moment où tu vas faire ta passe?
Mickaël : ben, je regarde Armand, euh…Coline, Coline. Je la regarde pour…pour lui lancer la balle. Et puis après je la lance et je vois si elle lui arrive dans les bras.
Silence.
SLB : tu le trouve difficile ou tu trouves que ça va relativement bien?
Mickaël : ça va. L'exercice, ça allait. J'avais un peu mal au doigt sinon ça allait. Il fallait le faire le plus rapidement possible.
Silence.

2ème séquence : 58''
C'est la même situation mais l'enseignant demande aux élèves de réaliser le plus grand nombre de passes en 4 minutes. Des élèves dispensés sont chargés de compter le nombre de passe de leurs camarades.
Mickaël et Coline ne jouent pas avec le plot. Ils ne discutent pas entre eux. Pourtant Mickaël et Coline sont maladroits et laissent échapper la balle plusieurs fois.
SLB : là pour le coup vous êtes obligés de le faire le plus vite possible.
Mickaël : ouais.
SLB : tout à l'heure, c'était la première situation. Qu'est-ce que ça change finalement de le faire le plus vite possible ?
Mickaël : ben plus motivé.
SLB : ouais.
Mickaël : et puis…ben…il faut se concentrer. Et puis écouter ce que dit le prof aussi.
SLB : oui.
Mickaël : ben…et puis faut aller le plus vite possible pour marquer le plus grand nombre de points. Alors là, je sais plus, je crois qu'on avait gagné 17…je crois qu'on avait fait 17.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes, là, au moment où les autres sont en train de réaliser, tu regardes ce qu'ils font…
Mickaël : oui. Je regarde ce qu'ils font. Là je demande à Flo combien on avait. (Silence). *Puis là, je sais pas.*
Arrêt de la séquence.
SLB : quelle différence y a eu entre la première fois ou vous l'avez faite et celle-ci ?
Mickaël : ben, faut dire qu'il y avait un peu plus de suspens. Le prof nous avait demandé d'être sérieux et de le faire le plus vite possible et puis on était en challenge avec les autres. Donc, euh…
SLB : ouais.
Mickaël : il fallait qu'on se concentre et qu'on soit motivé.
SLB : c'était l'idée d'en faire le plus possible et d'en faire plus que les autres ?
Mickaël : oui, c'est ça.
Redémarrage et fin de la séquence. 10 secondes.

3ème séquence : 1mn54''
C'est la deuxième tentative de la tâche précédente. L'enseignant fixe un objectif en demandant aux groupes qui sont entre 15 et 17 passes de franchir le nombre de 20. Mickaël et ses camarades sont visiblement concentrés. Il n'y a aucun échange de parole entre eux. Les receveurs anticipent leur déplacement pour attraper la balle en ayant franchi déjà la moitié de l'espace séparant les deux plots. Cette procédure est d'ailleurs mise en œuvre par tous les groupes. Mickaël ne rate aucune réception et aucun des dribbles. On voit Mickaël réagir et

l'enchaînement des passes s'arrêter. Coline est hors du champ de la caméra. On suppose une maladresse. Mickaël s'assoit sur le plot et fait une grimace.
Silence. Mickaël regarde la séance
SLB : là, c'est la deuxième fois où vous le faites.
Mickaël : là on avait…
SLB : qu'est-ce que tu regardes au moment où on te fait la passe ?
Mickaël : ben, la balle et Coline.
SLB : ouais. D'accord. Là, elle a dû rater.
Mickaël : ouais, j'pense.
SLB : Y a un temps mort.
Mickaël : hum.
Silence. 15 secondes. Arrêt de la séquence 3 secondes.
SLB : et, là, tu…
Mickaël : ben, je regarde où est Armand et je pars.
SLB : voir où il est ?
Mickaël : ouais, c'est ça. Voir où il est et bien réussir ma passe.
Silence.
SLB : ça fonctionne pas mal, là ?
Les passes s'enchainent sans arrêt.
Mickaël : là, j'encourage Coline.
Silence. 20 secondes. Mickaël regarde.
SLB : tu penses que tout le monde regarde à peu près la même chose, là au moment des passes ?
Mickaël : ouais.je pense, ouais.
SLB : tout le monde regarde le camarade et essaie de …
Mickaël : j'étais concentré.

4ème séquence : 2mn52''
La situation est une situation d'attaque/défense de deux contre deux sur un demi-terrain de hand-ball. Au départ, les deux attaquants sont dans des cerceaux proches de la ligne de milieu de terrain.
Mickaël discute avec Rodrigo qui est dans le cerceau. Mickaël s'éloigne et va s'adosser contre le mur. Ensuite il discute avec Marc son partenaire.
Dans la première phase de jeu, Mickaël et Marc sont défenseurs contre Clément et Clotaire. Ils se font prendre de vitesse par Clément qui se retrouve seul devant Corentin, le gardien.
Mickaël va chercher le ballon dans les buts et revient avec le ballon et se place dans un cerceau. Coline qui occupe l'autre cerceau part et Armand la remplace.
Mickaël et Marc sont opposés à Clément et Clotaire. Un enchaînement de passe permet à Mickaël de se retrouver seul devant Corentin. Mickaël réalise un tir en suspension mais il tire sur le gardien.
Il récupère la balle et refait un tir en suspension. Corentin repousse la balle. Mickaël et Corentin se frappent dans le dos, comme une marque d'affection. Marc prend la balle et à son tour exécute un tir en suspension, arrêté par Corentin. Les deux tentatives de Mickaël échouent l'une bloquée par Corentin, l'autre envoyée au-dessus des buts. Marc marque deux fois sur ces deux tentatives. La deuxième fois, il simule l'avion à la manière des footballeurs après un but. Pendant ce temps, une attaque est réalisée. Pendant le déroulement de l'action, Mickaël et Armand ont libéré le terrain mais Mickaël a conservé la balle.
SLB : alors situation d'après. La deuxième situation…voilà.
Mickaël : ouais.
SLB : il se passe quoi, là ?

Mickaël : je crois qu'on a discuté avec Rodrigo pour savoir qui est-ce qui passait.
SLB : ouais.
Mickaël : je vois qu'il s'énerve un peu.
SLB : vous vous mettez d'accord ?
Mickaël : oui c'est ça.
SLB : t'es clair sur ce qu'il y avait à réaliser ?
Mickaël : ouais, je pense ouais.
Mickaël et Marc discutent.
SLB : et là, quand tu es dans la discussion, vous échangez sur quoi ?
Mickaël : alors, là, je crois qu'on parlait de ce qu'on allait faire et puis aussi de se mettre d'accord sur qui passe en premier et puis après je regardais les autres faire.
SLB : un peu première organisation avant de faire…
Mickaël : c'était la première organisation alors c'était un peu n'importe quoi. Après la deuxième, c'était un peu plus…
SLB : alors là vous êtes en train de vous ajuster sur une sorte de première… première, un premier plan d'organisation, quoi ?
Mickaël : ouais.
SLB : qu'est-ce que tu regardes par rapport à cette première situation dans le jeu ?
Mickaël : alors, là …comme j'ai loupé la balle et que c'est Clément … je regardais pour voir s'il allait marquer avec Coco. (Corentin est gardien de but.)
On voit Mickaël récupérer la balle dans les buts avec Corentin.
Mickaël : là, j'aide Coco à reprendre la balle.
Silence. 10 secondes. Mickaël garde le ballon et le ramène le ballon en dribblant au milieu du terrain.
Mickaël : après je pense que c'est à nous de passer.
Silence.
SLB : tu dis quoi, là ?
Mickaël : je sais plus. Mais je me suis énervé parce que … Ah ! Oui, je crois que je disais que c'était à nous de passer et je crois, il arrêtait pas de dire que c'était à lui, un truc comme ça.
SLB : là, tu parles et hop ! Qu'est-ce que tu regardes à ce moment-là ? Au moment où tu tires ?
Mickaël : ben, je regarde l'endroit où je vais tirer et je regarde Coco pour voir si il va dans le même endroit, où il va à peu près. En l'occurrence, je l'ai lancé sur lui.
SLB : on va revoir l'action. (Je recule le curseur pour permettre à Mickaël de revoir l'action de tir.)
Mickaël : ouais, c'est vrai que c'est dur le hand-ball pour marquer.
SLB : là tu vois là ? Et là, finalement…
Mickaël : hum. (Silence). *Ouais, c'est vrai, j'étais en train de regarder Coco. En fait je fais tout dans l'action, on va dire que … au moment où je saute, je regarde où il est.*
SLB : ouais, ouais. Il faut dire que c'est dur de lui mettre des buts, quand même.
Mickaël : ça, c'est vrai ! Ça, c'était la première. Je crois qu'on s'était éclaté à lui mettre…
En plus il fait du hand-ball, alors c'est très dur de lui mettre…
Après leur attaque, Mickaël récupère le ballon et tente un nouveau tir qui est arrêté par Corentin. Marc prend le ballon et effectue comme Mickaël un tir en suspension et rate. C'est la phase où Mickaël et Marc vont tirer plusieurs fois chacun dans les buts.
SLB : ah ! Vous avez eu du mal. Vous vous y êtes pris longtemps et vous n'arriviez pas à …
Mickaël : hum. C'est vrai, c'est vrai que au bout d'un moment on s'habitue mais …Coco, y joue bien. Comme c'est un copain, je m'entends bien avec lui.
Silence. 15 secondes. Mickaël regarde l'action se dérouler.
Mickaël : bien joué. (Au moment où Marc marque un but à Corentin.)

5ème séquence : 2mn52’’
La situation initiale a évolué. L’enseignant a mis les cerceaux sur une même ligne dans la profondeur du terrain. L’attaquant qui est le plus proche de la ligne du milieu doit passer la balle à l’autre attaquant plus en profondeur mais ce dernier doit rester dans le cerceau. Mickaël et Marc sont attaquants et opposés à Margot et Coline. Marc passe la balle à Mickaël mais celle-ci est interceptée par Marie. Marc arrive à la récupérer et va vers le but. Mickaël, en criant, fait arrêter le jeu. Marc se replace dans le cerceau et veut faire la passe à Mickaël qui sort de son cerceau. L’enseignant intervient et donne des explications complémentaires aux quatre élèves. Mickaël devait recevoir la balle dans le cerceau. L’attaque est rejouée. Marc passe à Mickaël qui lui lance la balle dans un espace libre, Marc arrive seul devant le gardien et marque.
On voit Mickaël aller parler à l’enseignant. Ensuite il est défenseur avec Marc contre Margot et Coline. Coline passe à Margot qui refait une passe à Coline. Mickaël intercepte la balle et va tirer au but en réalisant un tir en suspension. Mickaël s’aperçoit après quelques instants que son tir a touché Clara, le gardien, au visage. Il va la voir.
Ensuite Mickaël et Armand discutent avec Margot et Coline. Mickaël échange avec Coline et on le voit rire accompagné dans un deuxième temps de Marc.

SLB : alors, on était sur cette séquence et on va passer sur … non c’est celle avec Dan.
(Je cherche la 5ème séquence.)
SLB : quand tu es sur le bord, là, finalement c’est la dernière…le dernier temps qu’est-ce que tu regardes, là, quand les autres sont entrain de réaliser. Tu regardes des choses particulières ?
Mickaël : je regarde un peu tout le monde. On peut dire que comme le sport…enfin…je peux dire ça parce que moi, j’aime bien ça…c’est vrai …On va dire que c’est un peu …c’est pas comme dans les autres cours parce qu’on s’éclate plus. On va plus se lâcher donc là je parlais avec Armand. Je regarde un peu le jeu, c’est à nous de passer.
SLB : sur cette situation, là…on va revenir un petit peu en arrière.
(Je ramène le curseur pour revoir la séquence.)
SLB : t’as l’impression que ça change, que c’est différent ?
Mickaël : ben, faut être plus concentré.
SLB : ouais. Mais dans la modification de la tâche.
Mickaël : dans la modification de la tâche, euh…
SLB : entre celle d’avant où là, finalement, on a déplacé l’axe des deux cerceaux.
Mickaël : non pour moi, ça changeait pas trop, trop. Juste il fallait aller tout droit en fait. Il fallait qu’il la lance un peu plus loin.
SLB : vous n’aviez pas bien, bien compris la situation initiale ?
Mickaël : là, y a, ouais. Je pense ouais.
Silence. 20 secondes. Mickaël regarde la séquence.
SLB : et qu’est-ce qui…
Mickaël : attendez si je me rappelle bien…
SLB : t’as demandé quelque chose à monsieur F. ?
Mickaël : ah ! Oui, non. Je disais à monsieur F. qu’il y avait des troisièmes dans le vestiaire et puis il y a souvent des vols. Alors…
SLB : d’accord.
Mickaël : moi, j’aime pas qu’on fouille mes affaires. Y a en que je crois pas trop, alors je m’inquiète un peu.
SLB : alors là tu vas être défenseur. Qu’est-ce que tu regardes par rapport… par rapport à la situation ?

Mickaël : alors, là je regarde par rapport à la situation… alors là…
SLB : je vais remettre la situation.
Silence. 10 secondes. Mickaël regarde à nouveau la séquence.
SLB : tu regardes les autres jouer, là ?
Mickaël : je regardais Coco. Après c'est à nous. Là je me mets.
Silence.
SLB : donc là, finalement dans l'action de défense, qu'est-ce que tu regardes?
Mickaël : je regarde où va la balle déjà.
SLB : d'accord.
Mickaël : et j'essaie de me démarquer par rapport à Coline. (Silence, rires.) *Je vais voir Clara.*
SLB : qu'est-ce que s'est passé ?
Mickaël : je crois que je lui ai mis…que la balle est passée près d'elle, quelque chose comme ça.
SLB : d'accord.
Mickaël : voilà. Moi ça me fait rire les trucs comme ça. C'est pas méchant.
SLB : et, là vous êtes en discussion.
Silence.
SLB : vous discutez Hand-ball ?
Mickaël : ouais, ouais. Avec les filles on va plutôt discuter hand-ball parce qu'après les histoires de filles.
Silence.
Mickaël : ah, ouais, je crois que Coline était en train de dire que Marc était trop grand et qu'elle voulait plus jouer contre nous.
SLB : ah ! Oui.
Mickaël : (rires) *je lui ai fait « pauvre petite choupette » et elle a dit « répète cela un peu pour voir ». C'est marrant.*
SLB : d'accord. Bon ben écoute, Mickaël, je te remercie.
Mickaël : ya pas de quoi.
SLB : je vais te souhaiter, bon appétit.
Mickaël : merci.

Séance n°4 : 16/05/2011
Les entretiens de Marie et Thomas ont été différés à la séance suivante. La classe avait un devoir de français et je n'ai pas voulu perturber le déroulement de celui-ci pour les deux élèves interviewés. Ils ont été réalisés le 20/05/2011.

7ème questionnement : Marie 13.9 ans

SLB : tout d'abord, merci d'accepter de faire cet entretien. Avant de commencer en te montrant les séquences que j'ai prises. Première question sur cette séance de lundi dernier : « Est-ce que tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ? ».
Marie : je l'ai bien aimée mais moins que cette séance-là.
SLB : d'accord. Et, euh, il y a une raison ?
Marie : non. Ben si parce que peut-être j'ai progressé ou je sais pas.
SLB : d'accord.

1ère séquence/2ème séquence : 9'' – 30''

C'est une situation d'attaque /défense trois attaquants contre deux défenseurs plus un gardien. Les groupes attaquants sont confrontés successivement à deux groupes de défenseurs qui restent pendant un temps donné sur le même but. L'enseignant fait des rotations qui vont permettre à tous les groupes d'être défenseur à un moment de la séance. Les défenseurs réalisent des changements de gardien régulièrement.
Marie est associée à Emma et Annabelle.
Sur l'attaque observée, le ballon est perdu immédiatement récupéré par Simon qui est défenseur. Sur la seconde attaque observée, Marie et son groupe sont opposés à Corentin, Rodrigo, Mickaël. Emma joue avec le ballon. Elle part en courant et passe la balle à Annabelle qui veut redonner la balle à ses camarades, la balle est interceptée par Mickaël. Marie exécute une sorte de danse et frappe dans les mains au-dessus de sa tête.

SLB : donc, là vous êtes, finalement, sur la situation d'attaque/défense.
Marie : oui.
Silence. 10 secondes.
SLB : et là, vous êtes, finalement en train de discuter. Entre les temps de quoi vous discutez finalement ?
Marie : de…si on a marqué si on n'a pas marqué et pourquoi des choses comme ça. Et après on parle de tout et de rien.
SLB : oui c'est ça, un peu de…
Marie : un petit peu du cours et après ben…
SLB : d'accord.
Silence. 10 secondes. Marie regarde la séquence.
SLB : là, quand tu es en train de jouer, qu'est-ce que tu regardes ?
Arrêt de la séquence.
Marie : là, la balle.
SLB : tu regardais la balle ?
Marie : la balle, ouais.
SLB : d'accord. Finalement il s'est passé quoi, là ?
Redémarrage de la séquence.
Marie : ben, rien (rires).
SLB : vous avez perdu la balle très vite.
Marie : oui.
Silence. 10 secondes.
Marie : dommage.
SLB : eh ! Oui.

3ème séquence : 44''
Marie, Annabelle et Emma attendent d'attaquer. Emma danse pendant que Marie fait rebondir le ballon. Elles sont opposées au groupe de Geneviève, Clémence et Thomas. Marie court avec la balle et passe à Emma qui lui redonne la balle. Clémence vient gêner avec les bras. Marie tire au but mais directement sur Thomas qui repousse le ballon.
SLB : alors, ensuite.
Marie rit de voir Emma réaliser sa danse.
Marie : on s'embêtait alors…
SLB : tu trouves que c'est long ces temps d'attente dans ces situations ?
Marie : non, ça va.
Arrêt de la séquence.
SLB : finalement, qu'est-ce que vous faites pendant ces temps d'attente ?
Marie : moi, je dribble.

SLB : tu dribbles, voilà, c'est ça.
Redémarrage de la séquence.
Marie : et j'attends.
SLB : ouais.
Silence. 10 secondes .Marie regarde la séquence.
SLB : et là qu'est-ce que vous échangez ? Là sur cette action, tu savais à peu près où était Emma pour lui passer la balle ou… ?
Marie : j'en ai aucune idée, j'en ai aucune idée.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et là, au moment, finalement où tu as tiré tu savais pas trop quoi ?
Marie : non, parce que c'était une des premières fois ou je tirais en fait.
SLB : hum, hum et puis en plus t'étais gênée par un défenseur.
Marie : j'étais gênée par Clémence.
SLB : ouais, c'était pas facile.
Marie : dommage.
Marie voit son tir arrêté par Thomas.

4ème séquence : 15''
Le groupe de Marie est à nouveau opposé au groupe de Geneviève, Clémence et Thomas. Annabelle a la balle et fait une passe à Emma qui la laisse échapper. L'attaque est stoppée. Marie parle avec quelqu'un qui est sur l'autre demi-terrain mais l'interlocuteur est hors du champ de la caméra.
SLB : alors toujours dans la même situation, voilà…
Marie : on l'a perdue.
SLB : et vous perdez la balle finalement…
Marie : à chaque fois.
SLB : ouais, ouais. A qui tu parles ? Tu te rappelles plus ?
Marie : Mickaël, je crois, j'sais plus ou Corentin, aucune idée.
SLB : pourquoi ? Qu'est-ce qu'ils te disent ?
Marie : j'sais plus. J'en ai aucune idée.

5ème séquence : 17''
Le groupe de Marie est attaquant et est opposé au groupe constitué de Dan, Hugo et Clara qui est dans les buts. Au début de la séquence, les trois filles discutent. Marie fait une passe à Annabelle qui lui repasse la balle. Marie avance et tire par-dessus les bras d'Hugo et marque le but. Marie saute de joie et va taper dans les mains d'Emma.
SLB : là vous êtes en train de vous organiser pour après ou … ?
Marie : oh, non, même pas.
Silence. Marie regarde la courte séquence.
SLB : et là tu te dis qu'il faut tirer ?
Marie : ben, oui parce que j'étais là.
SLB : t'étais bien placée.
Marie : ouais.
SLB : pas trop loin.
Marie : j'aurais pu tirer à Emma mais je l'ai pas fait.
SLB : et visiblement, il y a eu un but de marquer ?
Marie : oui.
SLB : vous en avez marqué beaucoup, finalement ?
Marie : là, non. Ben pas cette séance.

SLB : pas cette séance.
Silence.
Marie : on a perdu beaucoup de ballons.

6ème séquence : 23’’
Le groupe de Marie est opposé à Marc, Armand et Tristan. Marie passe à Emma qui lui repasse la balle à nouveau. Marie se voit marquer par Marc et envoie la balle à Emma démarquée. Emma laisse échapper la balle et se retrouve dans un angle difficile. Elle tire mais ne marque pas.
Marie récupère le ballon et dribble en sortant de l’espace de jeu.
SLB : et, là, (silence) *et hop ! Ta décision est, c’est dommage la balle est…*
Marie : hum.
SLB : ta décision, finalement c’est…
Marie : comme il y avait quelqu’un devant moi.
SLB : pendant les situations de jeu, là, tu regardes quoi ? De façon…en premier ?
Marie : ben, mes …Où sont passés mes autres coéquipiers.
SLB : d’accord.
Marie : et des fois quand…des fois rien. Des fois je regarde le but, ça dépend.
SLB : ouais.
Marie : mais plus mes coéquipiers et la balle.
SLB : tes coéquipiers et la balle. D’accord. C’est étonnant parce que t’as tout le temps le ballon, entre les temps de battement.
Marie : ouais. Je la récupère et j’aime bien dribbler avec.
SLB : et tu te dis bon ben voilà ! Je le garde.
Marie : je le récupère et puis après je le passe mais pendant les temps, j’attends avec.

7ème séquence : 48’’
Le groupe de Marie est en défense, avec des dossards rouges. Il est opposé à Léa, Clothaire et Louis. Marie et Emma courent d’un attaquant à l’autre. Elles sont toujours deux pour gêner le même défenseur. Il y a une succession de passe et Louis arrive à tirer mais le ballon est stoppé par Annabelle qui est gardien. Emma et Marie crient « Ouais » et lèvent les bras.
La seconde attaque est menée par le groupe de Geneviève, Thomas et Clémence. Clémence et Thomas sont démarqués. Clémence reçoit une passe de Geneviève, et se présente devant le but seule, elle tire et marque.
La troisième attaque est réalisée par Margot, Amandine et Coline. De la même manière que précédemment. Marie et Emma courent pour gêner les défenseurs. Margot passe à Coline qui est devant le but mais Marie l’empêche d’ajuster son tir qui est arrêté par Annabelle.
Marie : (inaudible).
SLB : là vous êtes en défense. C’est quoi, là ? Qu’est-ce que tu essaies de faire ?
Marie : (rires) *J’essaie qu’il bouge pas trop mais en fait, j’ai pas réussi.*
SLB : qu’il bouge pas trop, ça veut dire…
Marie : qu’il ait pas la balle en fait.
SLB : quand t’es défenseur, tu regardes les mêmes choses que quand t’es attaquante ?
Marie : non, non. Quand je suis attaquante, je regarde où sont placés les coéquipiers et quand je suis défenseur, je regarde quels sont …quels attaquants, y a personne avec eux, enfin…
SLB : oui, oui, d’accord. Ce qui explique que tu essayais de te déplacer et après tu vas gêner le porteur de ballon.

.
8ème séquence : 1mn08’’

Le groupe de Marie est opposé au groupe de Marc, Tristan et Armand. Emma rit et plaisante avec un des adversaires en dehors du champ de la caméra. Ludovic tente de se démarquer suivi par Marie.
La deuxième attaque est réalisée par le groupe de Dan, Hugo et Clara. Emma plaisante avec Dan avant le début du jeu. Dan passe à Hugo, la balle rebondie sur la jambe de Marie. Il y a ensuite une discussion entre Dan et Marie et Emma.
La troisième attaque est menée par le groupe de Louis, Clotaire et Léa. Malgré la défense active d'Emma et de Marie, Léa fait une passe à Louis qui est seul devant la ligne de la zone des 6 mètres et tire mais sur Annabelle, le gardien.
Silence. 20 secondes. Marie regarde la séquence.
SLB : t'apprécie finalement d'être en défense sur les situations d'attaque/défense ou… ?
Marie : ça dépend. Là, oui parce que j'interviens, voilà. En fait ça dépend.
SLB : y a pas…
Marie : ça dépend en fait.
SLB : …de règles générales.
Marie : j'aime pas être goal, mais après…
SLB : ah ! Oui, d'accord. T'aime pas être gardien. Y a une raison ?
Marie : j'arrive pas à arrêter les balles. Quand j'ai essayé mais je me suis fait mal au poignet.
SLB : ah ! Oui.
Silence. 10 secondes.
Marie : perte de balle.
SLB : y a pas perte de balle, ils arrivent tout de même à tirer.

9ème séquence : 30''
L'enseignant leur demande d'observer un joueur (nombre de possession de balle, nombre de progression (pas ou dribble), nombre de perte de balle). Marie est dans les gradins et doit observer Coline qui joue. Elle est assise à côté d'Annabelle et d'Emma. Sur la séquence, elles sont attentives toutes les trois et suivent le jeu des yeux. Annabelle fait des commentaires et note sur sa fiche.
SLB : alors après je vais te montrer le temps où tu sais…tu vas être observatrice sur un moment.
Marie : oui. Je fais que parler parce que Coline, elle avait pas la balle.
SLB : alors, voilà. La question, c'est « Qu'est-ce que tu vas regarder ? Qu'est-ce qui va guider…
Marie : Coline.
SLB : Coline.
Marie : Coline et le ballon.
SLB : d'accord.
Marie : et puis après le match.
SLB : tu observes Coline et le ballon. Et comment tu fais pour regarder, tu as en permanence le regard sur Coline ?
Marie : non, non.
SLB tu regardes d'autres choses ?
Marie : je regarde d'autres choses, je peux regarder le match, le gardien...
SLB : quand tu dis le match, tu regardes quoi finalement, dans le match?
Arrêt de la séquence.
Marie : plus où la balle va, en fait.
SLB : d'accord. Tu suis la balle.
Marie : oui.

SLB : OK. Et est-ce que tu penses que ça sert à quelque chose finalement, ça ?
Marie : d'observer ?
SLB : oui.
Marie : oui, pour savoir comme joue l'autre, pour savoir comment s'améliorer.
SLB : d'accord. Tu penses que ça peut…
Marie : oui, ça peut aider.
SLB : aider.
Marie : oui. Ben surtout pour l'autre et un peu pour nous.
SLB : hum, hum ! Et quand t'es en train de…d'observer, tu penses à quoi ?
Silence.
SLB : Globalement, par rapport à peut-être du hand mais aussi à autres choses.
Marie : ben, à rien.
SLB : c'est parce que tu dis que ça peut servir donc la question…
Marie : ben, non, à rien. Je sais pas, je regarde le jeu.
SLB : d'accord.
Redémarrage de la séquence.
Marie : et après quand on parle, de quoi est-ce qu'on parle ?
SLB : hum, hum.
Silence.
SLB : là tu es tout de même très attentive.
Silence.
Marie : là, oui.
SLB : durant cette phase, là.
Marie : parce ça bougeait dans le jeu.
SLB : y a Annabelle qui fait quelques commentaires.
Marie : oui.
SLB : mais on voit bien que c'est des commentaires sur le jeu.
Marie : oui, ben, oui.
SLB : mais on voit que vous êtes très …on voit visiblement que vous êtes très concentrées.
Silence.
SLB : bon, ben écoute, rien d'autre, voilà. Je te remercie, tu vois c'était pas très long.
Marie : non, pas long.
SLB : bon, ben, merci et puis, bon appétit !
Marie : merci, vous aussi.

Séance n°4 : 16/05/2011
Les entretiens de Marie et Thomas ont été différés à la séance suivante. La classe avait un devoir de français et je n'ai pas voulu perturber le déroulement de celui-ci pour les deux élèves interviewés. Ils ont été réalisés le 20/05/2011.

8ème questionnement : Thomas 13.7 ans

SLB : juste avant de commencer Thomas, la séance de lundi dernier, « Est-ce que tu l'as aimée, aimer cette séance…
Thomas : oui.
SLB : alors, attends « énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ? ».
Thomas : beaucoup.

SLB : beaucoup. D'accord. Donc, là, maintenant, je vais te montrer différentes, différentes séquences qui sont dans le déroulement de la séance dernière et puis je vais te poser quelques questions sur ce que tu regardes, sur ce que tu fais et etc.

1ère séquence : 20''
C'est une situation d'attaque /défense trois attaquants contre deux défenseurs plus un gardien. Les groupes d'attaquants sont confrontés successivement à deux groupes de défenseurs. L'enseignant fait des rotations qui vont permettre à tous les groupes d'être défenseur à un moment de la séance. Les défenseurs réalisent des changements de gardien régulièrement.
Thomas est attaquant avec Geneviève et Clémence. Ils sont opposés au groupe constitué de Corentin, Rodrigo et Mickaël. Clémence reçoit la balle et tire au-dessus des buts gardés par Corentin. Après l'attaque, Thomas sautille sur le terrain et va récupérer le ballon.
SLB : on va commencer par celle-ci. (Je cherche la séquence).*Voilà. Vous faites quoi, pendant ce moment, là ? Tu es en train d'attendre. Qu'est-ce que tu fais toi ?*
Thomas : oui. J'attends qu'on me passe le ballon.
SLB : et quand tu attends là, comme ça. Qu'est-ce que tu fais ?
Thomas : (silence)*. Rien de spécial.*
SLB : rien de spécial. D'accord.

2ème séquence : 16''
Le groupe de Thomas, Geneviève et Clémence sont défenseurs. Les attaquants sont le groupe de Clément, Tristan et Simon. Tristan se retrouve démarqué devant la zone des 6 mètres. Il tire en plaçant le ballon hors d'atteinte de Thomas qui est gardien.
SLB : là tu es sur la situation d'attaque/défense et tu es gardien.
Thomas : oui.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu es gardien ?
Thomas : le ballon.
SLB : le ballon. D'accord.
Silence.
SLB : et là, quand il y a le tir et que le but est marqué, tu t'es dit quoi? Tu pensais à quoi ?
Thomas : que la prochaine fois, je devrais l'arrêter.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et tu sais ce qu'il faut faire pour essayer d'arrêter les buts ?
Thomas : euh…ben…ce que j'ai. Quand on fait du hand, avant je faisais du foot, l'année dernière et j'avais plus l'habitude d'arrêter les ballons.
SLB : tu étais gardien quand tu jouais au football ?
Thomas : oui euh…pas tout le temps mais quelques fois, j'ai été gardien.
SLB : d'accord.
Silence. 10 secondes.

3ème séquence : 11''
Thomas est seul sur l'image. C'est Clément qui tire. Thomas se déplace et repousse le ballon en étendant le bras droit.
SLB : c'est une autre séquence, t'es gardien. (Silence)*. Et là, tu l'arrêtes.*
Thomas : oui.
SLB : finalement, qu'est-ce que tu as regardé pour arriver à l'arrêter ?
Thomas : j'ai regardé où le joueur était placé, où que…je sais qui c'est qui tire, et je sais que ça va être facile à arrêter.
SLB : quand c'est certains joueurs tu sais que ça va être plus facile que pour d'autres ?

Thomas : oui.
Silence.
SLB : et, là, tu savais que ça allait être plus facile ?
Thomas : oui.
SLB : d'accord. Et ça veut dire quoi à ce moment-là ?
Silence.
SLB : qu'est-ce que…
Thomas : ben, je sais que la personne, elle va tirer moins fort et que…je sais que j'aurais plus de chance de l'arrêter.
SLB : d'accord.
Silence. 10 secondes.

4ème séquence : 1mn36''
Le groupe de Thomas est défenseur. Clémence est gardien. Thomas est en défense dans la zone entre les 6 mètres et les 9 mètres. Geneviève est dans la zone entre la ligne de moitié de terrain et la ligne des 9 mètres.
La première attaque est menée par le groupe de Marie, Annabelle et Emma. Le ballon est récupéré par Thomas. La deuxième attaque est réalisée par Léa, Clotaire et Louis. Ils perdent la balle rapidement qui est récupéré par Thomas. C'est le groupe de Clément, Simon et Ludovic qui conduisent la troisième attaque. Il y a toujours un des attaquants démarqués. Clément passe à Simon malgré Thomas. Simon cherche à placer le ballon et ne tire pas fort. Clémence repousse la balle avec le bras droit.
La quatrième attaque de la séquence est réalisée par le groupe constitué de Marc, Tristan et Armand. Geneviève et Thomas sont pris de vitesse par les attaquants. Marc se retrouve seul à la ligne des 6 mètres et malgré la défense de Thomas, il tire et marque un but. Marc étant très grand, Thomas ne peut pas le gêner.
La dernière attaque va très vite. C'est le groupe composé de Corentin, Mickaël et Rodrigo. Rodrigo reçoit la balle sur l'aile. Thomas lève les bras pour défendre mais Corentin et Mickaël sont démarqués face au but au niveau de la zone des 6 mètres. Rodrigo passe la balle à Mickaël qui réalise un tir en suspension et marque le but à Clémence.
SLB : là, tu es en défense.
Thomas : oui.
SLB : tu es défenseur. Là tu étais le défenseur dans la zone entre les 6m et les 9m.
Thomas : oui.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu es défenseur ?
Arrêt de la séquence.
Thomas : euh…le ballon et qui l'a.
SLB : qui l'a. C'est important qui l'a ?
Thomas : oui.
SLB : pourquoi ?
Thomas : parce que des fois on a plus de force de l'arrêter.
SLB : d'accord.
Redémarrage de la séquence. Silence. 10 secondes. Thomas regarde la première attaque.
SLB : ballon récupéré.
Thomas : hum.
Silence. 15 secondes. Thomas regarde la deuxième attaque.
SLB : deuxième récupération.
Thomas : hum.
SLB : qu'est-ce que tu dis au gardien ?
Thomas : hum…j'sais pas. j'sais plus.

SLB : tu te rappelles plus.
Silence. Thomas regarde la troisième attaque.
SLB : là, tu essaies de gêner Clément ?
Thomas : oui.
Silence.
SLB : et ?
Thomas : c'est dur, il est plus fort que moi.
SLB : il est plus fort.
Silence.
SLB : donc quand il est plus fort, tu essaies quand même de le gêner là ?
Thomas : oui. Je veux essayer de le ralentir.
SLB : tu veux essayer de le ralentir.
Thomas : oui.
SLB : d'accord.
Silence. Thomas regarde la quatrième attaque.
SLB : à quoi tu penses dans cette situation quand tu es défenseur ?
Thomas : euh, d'arrêter les joueurs.
SLB : ouais.
Silence.
SLB : et sur cette situation-là, c'était difficile ?
Thomas : oui.
SLB : pourquoi ?
Thomas : euh, parce qu'ils ont plus de force que moi. (Inaudible)*…et de l'autre côté que moi.*
SLB : tu te dis que ça va être plus difficile pour les arrêter.
Thomas : oui.
Silence. 10 secondes.

5ème séquence : 30''
Le groupe de Thomas attaque et est opposé à celui de Léa, Clotaire et Louis. Clémence a le ballon. Thomas se démarque de Léa. Clémence lui passe la balle. Il avance sans que Clotaire ne vienne le gêner. Il réalise un tir en appui de 8 mètres. Louis, le gardien, touche le ballon mais ne peut empêcher le but. Thomas, à la manière d'un joueur de football, court en écartant les bras et traverse le terrain en largeur. Il se place dans la file d'attente de l'autre moitié de terrain et communique sa joie à Geneviève et Clémence.
SLB : alors, ensuite, voilà. Là tu es attaquant. D'accord. Pourquoi tu vas te placer là ?
Arrêt de la séquence.
Thomas : pour être en avant, on a des conditions pour avoir le ballon.
SLB : c'est ce qui s'est passé finalement, on t'a transmis la balle.
Thomas : hum.
SLB : et là, qu'est-ce que tu…
Thomas : j'ai tiré.
SLB : t'as tiré.
Thomas : parce que Louis, il est…
SLB : et là, tu fais quoi ?
Thomas : j'suis content.
SLB : t'es content.
Thomas : parce que j'ai marqué du premier coup.
Silence. Nous regardons Thomas imitant les joueurs de football après un but marqué. Rires.
SLB : oui, on voit bien que tu es content.

6ème séquence : 27’’
Le groupe de Thomas est opposé au groupe constitué de Marc, Tristan et Armand comme gardien. Clémence est en possession du ballon. Thomas essaie de se démarquer de Tristan. Clémence passe à Geneviève qui lui redonne la balle immédiatement. Pressée par Tristan, Clémence passe à nouveau la balle à Geneviève qui tire au but malgré Marc devant elle. Ce dernier capte le ballon sans aucune difficulté. Thomas s’avance vers le gardien qui lui lance le ballon. Thomas se dirige vers l’atelier suivant.
SLB : alors, après. Toujours pareil. Voilà, t’es à nouveau attaquant. Vous êtes sur l’autre but. Qu’est-ce que tu veux faire, là ?
Thomas : ben, j’essaie d’être en avant euh…pour euh…pour marquer.
SLB : ouais.
Thomas : être là au bon moment. Mais des fois ils font pas la passe.
SLB : pardon.
Thomas : des fois, ils font pas la passe.
SLB : ils font pas la passe. Mais est-ce que c’est toujours possible de faire la passe ?
Thomas : non, mais là, c’était possible.
SLB : c’était possible, là ?
Thomas : oui.
SLB : tu veux qu’on regarde à nouveau la séquence ? On va regarder si c’était possible.
Silence. 10 secondes. Thomas regarde à nouveau la séquence.
SLB : à quel moment, c’était possible ?
Thomas : ben, là, y a pas du monde, Tristan était parti.
SLB : ouais, effectivement, t’étais tout seul. C’est Marc, hein ?
Thomas : non, c’est Tristan.
SLB : Tristan, pardon qui était effectivement parti de l’autre côté.
Silence.

7ème séquence : 34’’
Thomas observe Corentin. Corentin joue au hand-ball en club. Il est très actif et peut être qualifié de meneur de jeu parce qu’il maîtrise certaines habiletés spécifiques, prend beaucoup d’informations pendant le déroulement du jeu et a un gabarit imposant. Durant la phase de jeu, c’est lui qui a le plus grand nombre de possessions de balle.
Fiche remplie par Thomas possession : 14 ; progression : 9 ; perte de balle : 3.
Thomas est attentif et suit le jeu des yeux. Il est à côté de Louis mais ne lui parle pas. Les seules fois où il cesse de regarder le jeu, c’est pour noter sur la fiche d’observation.
SLB : voilà. (Silence). *Donc là tu es observateur.*
Thomas : oui.
SLB : quand tu es observateur. Qu’est-ce que tu regardes ?
Thomas : ben, je regarde Corentin.
SLB : toi, tu observes Corentin. D’accord. Alors qu’est-ce que tu regardes quand tu vas observer Corentin, là, par rapport à ce qu’a demandé monsieur F. ?
Thomas : dès qu’il a la balle, dès qu’il la porte et dès qu’il avance,
SLB : d’accord, d’accord.
Silence.
SLB : à quoi tu penses quand tu observes Corentin ?
Thomas : euh…euh…savoir si il prend…euh…sais pas.
SLB : tu sais pas ?
Thomas : non.

8ème séquence : 36’’

Silence. 10 secondes. On entend l'enseignant dire : « Alors, ça va les observateurs ? » Les élèves répondent « Oui. » ou « Ça va. »
SLB : donc finalement, là, quand tu observes Corentin, qu'est-ce que tu te dis dans l'observation que tu vas faire là de Corentin ?
Arrêt de la séquence.
Thomas : il faut que j'observe bien parce que lui, il a souvent la balle.
SLB : et, oui ! Il a souvent la balle. Donc c'est vrai que tu es obligé d'être très attentif. Et puis, qu'est-ce que tu regardes d'autre, finalement, dans la situation de jeu ? Que Corentin ?
Thomas : les autres joueurs aussi.
SLB : tu regardes les autres joueurs, d'accord.
Thomas : son équipe.
SLB : son équipe. Comment ils jouent ?
Thomas : oui.
SLB : et qu'est-ce que tu as remarqué, toi, dans ce que tu as observé sur comment ils jouaient ?
Thomas : ben il joue bien parce que comme il fait du hand-ball, c'est plus facile pour lui. Puis il est grand et il a de la force.
SLB : il a de la force, il est grand et donc ?
Thomas : c'est plus facile pour lui.
SLB : Hum, hum.
Redémarrage de la séquence. Silence. 10 secondes.
SLB : et tu penses que ça sert à quelque chose d'observer les autres…
Thomas : ben, oui.
SLB : …comme ça jouer ?
Arrêt de la séquence.
Thomas : on peut voir si ils progressent.
SLB : d'accord. Mais pour toi, est-ce que tu penses que ça te sert à toi ?
Thomas : ben, oui, de voir comment ils jouent autrement.
SLB : d'accord.
Redémarrage de la séquence. Silence.
SLB : et bien, écoute, je te remercie de l'entretien, tu vois que c'était relativement court et puis à bientôt.
Thomas : à bientôt.
SLB : bon appétit.
Thomas : merci, bon appétit.

Séance n°5 : 20/05/2011
9ème questionnement : Clotaire 13.9 ans

SLB : tout d'abord merci de te prêter à l'entretien, juste avant de commencer à te montrer les différentes séquences et de te poser quelques questions. La séance d'aujourd'hui, « Tu l'as aimé énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ? ».
Clotaire : moyennement.
SLB : moyennement. D'accord.

1ère séquence : 24''
Clotaire se déplace seul dans le gymnase. Il passe devant un groupe de filles. Il se dirige vers un groupe de garçons, Marc, Mickaël, Corentin et Florian qui discutent devant un des buts. Il

s'arrête un instant mais il reprend sa marche. On le voit sur l'image réaliser des rotations des épaules.
SLB : donc là, au début, elle est... c'est une séquence très courte. Tu vois à peu près, ça va.
Clotaire : ouais, ouais.
SLB : y a pas de contrejour. C'est au moment de l'échauffement. Pendant l'échauffement qu'on vous propose, qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?
Clotaire : là, on s'échauffait les doigts.
SLB : ouais. D'accord.
Silence.
SLB : et qu'est-ce que tu fais quand tu es en train de te déplacer ? Tu regardes quoi ?
Clotaire : j'allais voir mes copains.
SLB : d'accord.
Silence. 10secondes. Arrêt de la séquence.
SLB : et là, vous discutez de quoi ? Un petit peu de tout ?
Redémarrage de la séquence.
Clotaire : je sais plus.
SLB : OK.
Silence. 10 secondes.

2ème séquence : 59''
L'enseignant a mis en place une situation avec comme objectif essentiel l'amélioration des tirs. Le terrain est divisé par une diagonale. Sur chaque partie de terrain, il y a trois relayeurs qui sont dans des cerceaux. Le tireur va enchainer trois passes successives et tire au but.
Clotaire est le dernier relayeur avant le but. Rodrigo, dispensé est à côté de lui et il discute. Clotaire attrape les ballons et passe la balle avec beaucoup d'application. Il regarde parfois le tir du joueur.
SLB : on va passer ensuite… que je ne me trompe pas de séquence. Cette séquence, tu es relayeur.
Clotaire : ouais.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu es relayeur à ce moment ?
Clotaire : la balle.
SLB : tu regardes la balle. D'accord.
Silence.
Clotaire : j'étais un peu ébloui parce que j'avais le soleil.
SLB : celle-là, elle est mieux. T'étais un peu gêné ?
Clotaire : ouais.
Silence. 15 secondes. Clotaire regarde la séquence.
SLB : tu ne regardes que la balle ou tu regardes autre chose, finalement dans la situation ?
Clotaire : si, après je regarde ce qu'ils font, s'ils marquent ou pas.
SLB : d'accord. Et tu penses à quoi ?
Clotaire : à attraper la balle.
Silence. 20 secondes. Clotaire regarde en silence.

3ème séquence : 2mn40''
Clotaire est tireur. Il effectue les passes aux différents relayeurs. Ensuite il tire mais sur le gardien, Clara qui repousse le ballon. Il passe le ballon à ceux qui attendent et se place dans la file indienne. Il regarde autour de lui mais ne parle pas ni avec Thomas qui est devant lui, ni avec Louis qui est derrière lui. Clotaire réalise à nouveau la tâche. Les passes aux relayeurs sont précises mais son tir est sur Marc, gardien sur ce but. Il arrête le ballon.

Il attend avec Hugo en regardant les actions se dérouler. Il effectue à nouveau la tâche et échoue pour la troisième fois de la séquence, mais son tir n'était pas directement sur Clara, le gardien.
SLB : donc, là, maintenant t'es passé dans la situation où t'es tireur. Tu vas voir, c'est une séquence assez longue.
Silence. 10 secondes.
SLB : dans l'enchaînement, là, au moment où tu vas faire les passes, tu regardes quoi ? Juste au moment où tu fais ta passe ?
Arrêt de la séquence.
Clotaire : ben, surtout la balle.
SLB : surtout la balle ?
Clotaire : ouais.
SLB : et puis ensuite sur l'enchaînement, quoi, tu es obligé de faire une passe et puis après…?
Clotaire : ben quand je lance la balle, une fois que la balle est lancée, je regarde la balle. Et puis une fois que je l'ai récupérée, je regarde où est le prochain à qui je vais passer la balle.
Redémarrage de la séquence.
SLB : d'accord. Pour arriver à lui passer.
Clotaire : ouais.
Silence.
SLB : et là, dans les files d'attente, qu'est-ce que tu fais ?
Clotaire : je regarde ce que font un peu les autres.
SLB : ouais.
Silence.
SLB : et quand tu dis « je regarde un peu ce que font les autres. » tu…
Arrêt de la séquence.
Clotaire : un peu au hasard.
SLB : un peu au hasard, comme ça, en fonction de qui passe.
Clotaire : hum.
SLB : quand tu regardes, alors je sais pas…qu'est-ce que tu te dis dans ce que tu vois, finalement des autres, je sais pas tel camarade, en classe qui fait ci ou qui fait ça ?
Clotaire : je sais pas trop, j'sais plus.
SLB : juste comme ça quoi. Tu regardes juste comme ça.
Clotaire : ouais, voilà. Enfin si j'attends aussi, savoir quand est-ce que la balle, je vais récupérer la balle pour partir.
SLB : ah ! Oui ! C'est ça.
Clotaire : hum.
Silence. Redémarrage de la séquence.
SLB : on le voit bien. Tu regardes un peu partout.
Silence. 15 secondes. Clotaire regarde la séquence. Il fait passer Louis devant lui dans la file.
SLB : là, tu le fais passer devant toi ?
Clotaire : hum.
Silence.
Clotaire : j'étais passé devant lui avant. C'est mon copain.
Silence.
SLB : toujours pareil. Finalement au moment du tir…qu'est-ce que tu regardes au moment du tir ?
Je reviens avec le curseur sur l'action de tir de Clotaire. Arrêt de la séquence.
Clotaire : ben. Je regarde déjà la ligne pour être sûr de pas la dépasser.
SLB : la ligne de 6 m, tu veux dire ?

Clotaire : oui, voilà.
SLB : pour éviter de marcher dans la zone.
Clotaire : puis le but aussi pour voir où je vais tire pour essayer de mettre le but.
SLB : OK. Quand tu vas tirer, qu'est-ce que tu vas prendre en compte ?
Silence. Redémarrage de la séquence.
SLB : tu sais pas encore.
Clotaire : non pas trop.
SLB : non pas trop.
Silence.
SLB : finalement tu tires…
Clotaire : et voilà ! (Rires).
SLB : tu sais pas trop comment mais tu tires ?
Clotaire : mais j'essaie quand même un peu…
SLB : oui.
Clotaire : j'essaie quand même un peu de bien viser pour euh…
SLB : mais justement, c'est quoi bien visé ?
Clotaire : réussir à le mettre là où le gardien n'arrivera pas à le prendre.
SLB : et là, c'est pareil ? T'es en train de regarder une situation. A priori, ça fait rire, il a dû se passer quelque chose. Tu t'en rappelles ?
Clotaire : non.
Silence.
SLB : ça a l'air de vous amuser beaucoup.
Silence. 30 secondes. Clotaire regarde la fin de la séquence.

4ème séquence : 16''
C'est une situation d'attaque/défense de trois contre trois. L'enseignant vient de mettre en place les groupes. Clotaire est avec Simon et Dan sont défenseurs. Dan est le gardien de but. Margot attaquant fait une mauvaise passe et la balle est immédiatement perdue. Dans la suite de la séance, Clotaire est avec Simon et Clément qui remplace Dan placé dans un autre groupe.
SLB : ah ! Non ! C'est la même, pardon. Euh, ensuite, ensuite. Où est l'autre ? Toi tu es en violet, je crois.
Clotaire : ah, oui, je crois.
SLB : voilà. Là, c'est la situation d'attaque/défense.
Silence.
SLB : donc là, vous êtes en défense. Qu'est-ce que tu fais ? Vous échangez avec Simon ?
Clotaire : avec Clément aussi.
SLB : avec Clément et Simon. D'accord.
Silence.
Clotaire : là ce que j'ai fait, j'ai essayé d'attraper les bras pour empêcher les autres de tirer.
SLB : d'accord. Les gêner.
Clotaire : mais en essayant de passer entre les passes, enfin de les pouvoir les récupérer au vol.

5ème séquence : 2mn15''
Clotaire, Clément et Simon sont attaquants. Ils sont opposés à Clara, Mickaël et Florian. Clotaire s'avance en dribblant, passe la balle à Simon. Simon lance la balle à Clément qui perd le ballon.
Ils passent dans l'autre file. On les voit discuter entre eux. Clément a le ballon et le donne à Clotaire qui est le porteur de balle comme lors de la première attaque. Clotaire passe la balle à

Clément. On voit une lutte pour avoir le ballon entre Clément et les deux défenseurs Corentin et Marc. Clotaire marche en direction de la file de l'autre moitié de terrain sans regarder ses partenaires. Clotaire a encore le ballon et s'avance en dribblant. Il passe la balle à Clément qui transmet à Simon démarqué. Simon veut redonner la balle à Clément mais Florian intercepte la passe. Clotaire est démarqué proche de la ligne des 6m.

SLB : là, je ne sais pas si c'est la bonne ?
Silence.
SLB : non.
Silence. 10 secondes. Je cherche la bonne séquence.
SLB : ah ! Là vous allez être en situation d'attaque. C'est toi qui a le ballon. Vous avez…qu'est-ce que tu vas faire ? Qu'est-ce que tu regardes à ce moment-là ? Au moment où tu fais l'action de jeu ?
Clotaire : je regarde si je vais pouvoir la passer à Simon.
SLB : d'accord. Tu avais prévu de la passer à Simon.
Clotaire : oui.
SLB : vous vous étiez mis d'accord avant.
Clotaire : oui, voilà !
SLB : d'accord…
Clotaire : enfin, on s'était dit un peu comme ça…
SLB : vous aviez mis un plan ensemble tous les 3.
Clotaire : on avait changé, on avait changé, il l'envoyait et je l'envoyais après à Simon.
Arrêt de la séquence.
SLB : OK. Et là vous êtes en train de discuter. Vous parlez de quoi ?
Silence.
Clotaire : j'sais plus, j'sais plus.
Silence. 15 secondes.
Clotaire : ah ! Oui. Après, c'est…je demandais à eux deux s'ils étaient prêts pour y aller.
Silence. 10 secondes.
SLB : là, finalement vous avez perdu la balle.
Clotaire : ouais. Après ça a pas marché quand on était toujours en ligne. Quand on faisait toujours la même chose.
Arrêt de la séquence.
SLB : c'est-à-dire.
Clotaire : ben on était sur une ligne et puis y avait celui d'à côté qui lançait à celui du milieu.
SLB : d'accord.
Clotaire : et celui du milieu qui lançait à l'autre.
SLB : d'accord.
Clotaire : et puis là on a réussi à en marquer un peu plus.
SLB : et t'as une explication au fait de cette…
Clotaire : pas du tout, non.
SLB : pas du tout, mais le constat…
Clotaire : ça a marché.
SLB : et vous vous étiez mis d'accord avant ou (souffle)…
Clotaire : au fur et à mesure.
SLB : au fur et à mesure.
Redémarrage de la séquence. Silence.
Clotaire : (Inaudible)
SLB : oui ça s'est trouvé comme ça, vous l'avez essayé. Vous avez constaté que ça fonctionnait pas mal et du coup. Et vous en avez parlé ou ça s'est fait… ?

Clotaire : ben, Clément avait proposé qu'on fasse ça.
SLB : ouais.
Clotaire : alors on a essayé et tout.
SLB : juste un point, vous en avez discuté avant ou… ?
Clotaire : avant.
SLB : d'accord. Sur cet alignement, là, vous aviez discuté avant.
Silence.
SLB : là, on va revoir un peu l'action.
Silence. 10 secondes.
SLB : est-ce que c'est différent en fonction de l'équipe des défenseurs ?
Clotaire : ah ! Quand même, oui.
Arrêt de la séquence.
SLB : ah ! Ouais. Pourquoi ?
Clotaire : y en a qui y arrive mieux qui en n'ont déjà fait. Y a Corentin, il en a fait. Clara, aussi elle fait du basket.
SLB : quand ils sont défenseurs, eux, c'est plus dur.
Redémarrage de la séquence.
Clotaire : c'est plus dur.
SLB : donc là finalement, c'est toujours cette organisation que vous avez choisie. Après on passe à Clément. C'est ce que vous aviez dit, et puis après vous êtes un peu obligé d'improviser parce que …et vous vouliez toujours rester dans l'organisation ?
Clotaire : non. C'est tout à l'heure, là on l'avait pas encore fait. C'est après.
SLB : OK.
Silence. 20 secondes. Nous regardons une nouvelle fois l'action de jeu et la fin de la séquence.

6ème séquence : 50''
Clotaire est dans l'équipe des violets contre les verts. Ce sont les deux équipes constituées d'élèves moins compétents en hand-ball.
Clotaire est mobile et va dans les espaces libres. Mais aucun partenaire ne lui passe la balle. La seule passe qui lui est faite pendant la séquence de jeu observée est mal ajustée.
L'enseignant a mis en place un dispositif d'observation par binôme. Clotaire est observé par Marc. Clotaire ne touche pas une seule fois la balle lorsqu'il est joueur lors du temps de jeu.
SLB : là, on va passer à la séquence de jeu. Donc là, c'est la situation de match. Tu fais quoi là ?
Clotaire : j'essaie de me démarquer.
SLB : ouais. T'essaie de te démarquer.
Arrêt de la séquence.
Clotaire : j'étais un peu déçu, personne ne m'a passé la balle. Je devais être trop loin, je pense.
SLB : c'est vrai que…on va le voir d'ailleurs, c'est vrai que, c'est vrai que …et là vous avez perdu la balle. (Redémarrage de la séquence) *Donc vous êtes défenseurs. Qu'est-ce que tu fais, là ?*
Clotaire : j'essaie de me mettre en avant pour pas que les verts prennent le ballon pour essayer de leur prendre la balle.
SLB : quand tu dis en avant, ça veut dire…
Clotaire : vers mon but.
SLB : voilà, vers ton but. Donc là pareil, t'es un peu démarqué. Mais bon ! Passe trop forte.
Silence.

7ème séquence : 1mn04’’
Clotaire est positionné en retrait au niveau de la ligne de milieu du terrain. Il est proche de Dan un adversaire. Celui-ci reçoit la balle. Il fait une feinte avec ses bras et part en dribble. Clotaire est pris de vitesse. Dan rate son dribble et marche dans la zone pour récupérer le ballon qu’il a laissé échapper.
SLB : à quoi tu penses quand tu joues là ?
Silence. 10 secondes.
Clotaire : j’me souviens plus trop.
Silence.
Clotaire : j’essaie de récupérer la balle quand même.
SLB : tu perds pas la balle, c'est-à-dire t’arrives pas à arrêter Dan.
Clotaire : ouais.
SLB : il joue bien, il arrive à faire une feinte et puis…
Clotaire : ouais.
SLB : mais tu étais bien le seul défenseur en train de protéger parce qu’il n’y avait personne d’’il n’y avait personne d’autre qui était avec toi.
Silence. 15 secondes. Nous regardons la fin de la séquence.

8ème séquence : 47’’
Clotaire est gardien. On le voit dans les buts, seul. Il croise les bras. En fin de séquence, Coline, une adversaire apparaît sur l’image. Elle passe à Hugo qui réalise un tir en suspension et marque en coin. Clotaire ne peut pas faire grand-chose pour empêcher le but.
SLB : alors après, après tu vas être gardien. Alors qu’est-ce que tu regardes quand tu es gardien ?
Clotaire : le ballon.
SLB : le ballon.
Clotaire : celui qui a le ballon.
SLB : tu suis le ballon des yeux ?
Clotaire : oui, voilà.
Silence. 10 secondes.
SLB : et pendant la situation-là, tu regardes comment joue ton équipe ou comment joue l’autre équipe ?
Clotaire : je regarde surtout l’équipe qui a le ballon, en fait.
SLB : l’équipe qui a le ballon. D’accord.
Silence.
SLB : et là, sur cette action de jeu, là ? Qu’est-ce que tu te dis quand tu es gardien ?
Clotaire : je me dis que j’étais trop sur la gauche.
SLB : ouais.
Silence.
SLB : tu te dis que t’étais pas bien placé ?
Clotaire : oui, voilà.
SLB : est-ce que ça a une influence en fonction du tireur ?
Clotaire : ah ! Oui ! Quand même !
SLB : ah, oui ! Quand même.
Arrêt de la séquence.
Clotaire : hum.
SLB : c’est différent ?
Clotaire : y en a qui arrive mieux à bien les envoyer sur les côtés et tout.
SLB : et donc…
Clotaire : moi, je trouve que j’ai tendance à l’envoyer sur le buteur.

SLB : sur le gardien, tu veux dire ?
Clotaire : ouais.
SLB : sur le gardien. Et, là en fonction du tireur, tu te dis, tu te dis quoi ?
Clotaire : cui-ci va falloir que je fasse attention parce qu'il tire bien.
SLB : il tire bien, ouais et puis il y en a d'autres qui tirent un peu moins bien.
Clotaire : ouais, voilà.
Redémarrage de la séquence. Silence. 25 secondes.
SLB : on s'ennuie un peu des fois ?
Clotaire : un peu, oui.
Silence. 10 secondes.
SLB : on l'a vue tout à l'heure.
Clotaire : ouais.
SLB : bon, ben, Clotaire, je te remercie et puis bonne fin de journée.
Clotaire : vous aussi.
SLB : au revoir.
Clotaire : au revoir

Séance n°5 : 20/05/2011
10ème questionnement : Coline 14 ans

SLB : bon, écoute, Coline on va commencer. Merci de jouer le jeu de l'entretien. Avant de commencer, première question, par rapport à la séance dernière que tu avais faite, « Est-ce que tu as apprécié, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ? ».
Coline : un peu, voilà.
SLB : pourquoi ?
Coline : ben, euh…parce que j'aime pas forcément le sport mais le hand, ça peut être bien par moment.
SLB : mais, pas trop.
Coline : ouais.
SLB : donc je vais te montrer les différentes séquences.

1ère séquence : 47''
L'enseignant a mis en place une situation avec comme objectif essentiel l'amélioration des tirs. Le terrain est divisé par une diagonale. Sur chaque partie de terrain, il y a trois relayeurs qui sont dans des cerceaux. Le tireur va enchaîner trois passes successives et tire au but.
Coline est la relayeuse la plus proche des buts. Elle effectue de courtes passes (environ 1 m) à deux mains
SLB : donc là, tu te rappelles, tu es relayeuse.
Coline : hum.
SLB : donc question, qu'est-ce que tu fais dans ce rôle de relayeur?
Coline : ben, euh, j'attrape la balle et je la redonne.
SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu regardes au moment…?
Coline : je regarde la personne qui arrive après voilà.
SLB : et après…
Coline : je regarde la balle pour l'attraper et je la redonne à la personne.
SLB : d'accord. Difficile comme situation ou …
Coline : ça dépend qui est en face s'il l'envoie fort ou…
SLB : et ça tu peux le savoir s'ils vont envoyer fort ou pas ?

Coline : ça dépend des personnes, enfin. Au bout d'un moment on voit ceux qui la lancent fort pour aller vite et ceux qui ceux qui la lancent doucement qui sont pas trop à l'aise.
Arrêt de la séquence.
SLB : d'accord. Ça veut dire qu'au bout d'un moment, toi, tu es capable d'anticiper ça, de te dire : «Là, tiens, attention, c'est untel ou c'est une telle ?
Coline : ben oui, après on voit.
SLB : d'accord. Donc finalement, quand tu es en train de, dans l'action, là, c'est à ça à laquelle tu penses, tu te dis c'est…je sais pas, donne-moi des noms. Si je te dis, c'est Rodrigo…
Coline : oui, voilà. Après, je sais qu'il va la tirer fort mais qu'il va faire attention.
SLB : si c'est Corentin.
Coline : je sais qu'il va la tirer fort.
SLB : voilà, sans obligatoirement faire attention, c'est ça que tu veux dire. (Sourire).
Coline : oui, oui, voilà.
SLB : et si c'est Thomas ?
Coline : je sais qu'il tirera pas trop fort. (Sourire.)
SLB : d'accord. Je comprends.
Redémarrage de la séquence. Silence.
SLB : donc là, finalement tu vas ramasser la balle parce que …bon.
Coline : il l'envoie plus.
Silence. 10 secondes. Fin de la séquence.

2ème séquence : 1mn31''
C'est une situation d'attaque/défense de trois contre trois. Coline est avec Amandine et Margot. Elles sont en attaque. Elles sont opposées au groupe de Clotaire, Simon et Clément. Amandine passe à Coline qui passe à Margot, démarquée sur le côté droit mais Clément intercepte et stoppe l'attaque. Les trois filles discutent. Margot et Coline miment des gestes de passes. Le dialogue est surtout entre Coline et Margot, Amandine intervient peu dans l'échange.
Pour cette deuxième attaque, le groupe de Coline est opposé à celui constitué de Marie, Annabelle et Emma. Léa est le gardien. Elles enchaînent une série de passes. Coline s'écarte pour se démarquer. Elle reçoit le ballon complètement seule à la limite des 6m. Elle tire mais le ballon passe juste au-dessus de la transversale du côté gauche du but. Coline place ses deux mains sur sa bouche. Margot vient vers elle. On voit Coline sourire.
Lors de la troisième attaque, le groupe de Coline retrouve le groupe de défenseurs, Clément, Simon et Clotaire. Amandine a la balle, la passe à Margot qui veut la transmettre à Coline. Clément anticipe et intercepte. L'attaque a duré 15 secondes.

SLB : je vais revenir au truc. Je crois que c'est toi. (Je cherche la séquence.) *On va revenir un tout petit peu en arrière. Voilà. C'est la situation d'attaque/défense.*
Coline : hum.
SLB : voilà. Qu'est-ce que tu regardes à ce moment-là dans le jeu ?
Coline : celles avec qui je joue et les défenseurs.
SLB : d'accord. Et là ?
Arrêt de la séquence.
Coline : je regardais la balle arriver et à qui je peux la donner.
SLB : ouais.
Redémarrage de la séquence. Silence.
SLB : et finalement ta décision, elle est bonne ?
Coline : non. (Rires.)

SLB : (rires). *Finalement il l'intercepte* (Clément). *Clément, il avait vu, il avait pensé la même chose que toi. Et là, vous discutez de quoi ?*
Coline : là, c'est Margot qui me dit que j'aurai dû voir que Clément était devant moi.
SLB : ouais. Ben, oui. Et finalement, toi, qu'est-ce que tu te dis au moment ou vous échangez ?
Arrêt de la séquence.
Coline : je dis que la prochaine fois, je ferai attention.
SLB : et tu aurais été à même de trouver la solution au lieu de vouloir passer à Margot ?
Coline : je crois qu'il y avait Amandine qu'était prise.
SLB : ouais, et donc ?
Coline : donc, je crois que je l'aurais lancé même si euh…
SLB : ouais.
Redémarrage de la séquence. Silence.
SLB : donc finalement vous êtes en train de refaire l'action de jeu, de discuter.
Silence. 20 secondes. Arrêt de la séquence.
SLB : et, là, finalement, pourquoi tu fais le choix de te décaler ? Qu'est-ce qui fait que tu te décides de …
Coline : ben pour que ça lui donne une facilité de me passer la balle sans qu'il y ait quelqu'un devant moi.
SLB : d'accord, c'est pour te démarquer.
Coline : oui, voilà.
SLB : et qu'est-ce qui fait te décider sur le démarquage, là ?
Coline : parce qu'elle avait la balle et on a dû en parler avant, de se dire, on se disperse.
SLB : d'accord. Donc vous vous étiez mis d'accord avant en vous disant : « Faut qu'on se disperse, qu'on s'écarte. » ?
Coline : hum.
Redémarrage de la séquence.
SLB : OK. Et finalement, ça marche. Quand tu as tiré, là. Qu'est-ce que tu regardes au moment où tu vas tirer ?
Silence.
Coline : la personne qu'est dans le but.
SLB : ouais. Là.
Coline : la personne qu'est dans le but et la ligne aussi (Ligne de la zone des 6m).
SLB : tu regardes la ligne et...et…qu'est-ce que tu te dis au moment où tu vas tirer ?
Coline : et, ben, est-ce que je tire, euh ?
SLB : tu t'es posée la question s'il fallait tirer ou pas ?
Coline : hum.
SLB : d'accord et puis après tu t'es dit que finalement…
Coline : ben, voilà, que j'étais devant, que je tire et puis voilà.
SLB : ouais. D'accord.
Silence.
SLB : est-ce que tu tires sur le gardien, là ?
Coline : non, j'ai tiré en haut sur la cible.
SLB : ouais. T'avais vraiment cherché à pas tirer dans le gardien. C'est passé au-dessus mais on voit bien que t'avais ciblé…la cible enfin le dossard qui faisait office de cible.
SLB : mais, là, finalement vous rediscutez de l'action ou non?
Coline : non, non.
SLB : y a moins de commentaires à faire sur l'action qui s'était déroulée.
Silence. 15 secondes. Nous regardons la fin de la séquence.

3ème séquence : 20’’
Coline est dans l’équipe des verts contre les violets. Elle fait partie des équipes constituées d’élèves moins experts au hand-ball. Cette répartition est une décision de l’enseignant. La situation de jeu est un 6+1 contre 6+1. Les verts vont gagner 3 à 0. Les verts ont de nombreuses occasions de buts alors que les violets tirent trois fois au but sur le temps de jeu de 8mn.
Coline est très active, en défense comme en attaque. Elle tire trois fois au but. Rodrigo l’observe. La fiche fait apparaître 9 possessions, 6 progressions et 2 pertes de balles.
La balle est perdue par l’équipe des violets grâce à Coline qui a gênée Thomas. L’arbitre, Corentin, indique la touche mais personne de l’équipe des verts ne va faire la remise en jeu. Coline prend l’initiative. Elle passe la balle à Hugo. Ce dernier tire dans la lucarne et marque le but. Coline saute de joie.
SLB : on va aller sur une autre situation.
Silence. 10 secondes. Je cherche la séquence suivante.
SLB : voilà. Là tu es en situation de jeu.
Coline : ouais.
Silence. 10 secondes. Coline regarde la séquence.
SLB : tu dis quoi à Amandine ? Tu te rappelles pas ?
Coline parle à Amandine pendant le temps mort dû à la sortie en touche de la balle.
Coline : non, j’ai dû rigoler.
SLB : c’est une petite anecdote pendant le jeu.
Coline : hum.
Silence.
SLB : et, là, finalement, tu bouges dans tous les sens.
Coline : oui, parce qu’ils se décident pas à prendre la balle.
SLB : ah ! D’accord ! Et donc tu décides toi d’aller faire la remise en jeu.
Coline : ouais.

4ème séquence : 1mn31’’
Durant la séquence, on voit Coline très active. Elle court sans cesse sur le terrain, dans les phases d’attaque mais aussi dans les phases défensives. Lors d’une contre-attaque, elle s’engage dans un espace libre vers l’avant. Simon la voit et lui donne le ballon. Elle part en dribble et s’arrête au dernier moment devant la ligne. Elle tire au but mais sur le gardien qui repousse le ballon.
Silence.
SLB : le but a été marqué, retour. Là dans le jeu, à ce moment-là, qu’est-ce que…pourquoi t’es en train de courir, là ?
Coline : hum, pour aller vers la balle, je pense.
SLB : d’accord. Et tu te dis quoi, dans cette phase d’action de jeu ?
Coline : euh, je sais pas.
Silence. 30 secondes. Coline regarde la séquence.
SLB : et, là, finalement, tu avances, tu recules, c’est quoi ton intention ?
Coline : je regardais, c’était Hugo qui avait la balle, il allait tirer et j’ai vu qu’il regardait plus derrière moi.
SLB : t’essayais d’anticiper pour euh…sur son…sur le fait de relancer. T’avais assez estimé les choses puisque t’étais sur la trajectoire de balle.
Silence.
SLB : et, là, finalement, tu pars ? Ah ! Tu vérifies avant ?
Coline : rires.

SLB : rires. *T'arrives sur la zone, tu vérifies en te disant « Zut, j'ai mis le pied dans la zone. » Et au moment du tir comme tout à l'heure, tu fais…*
Coline : oui, je regarde le gardien.
SLB : tu regardes le gardien.
Silence.
SLB : la ligne, le gardien et tu te dis « C'est bon, je peux tirer, quoi ».
Coline : hum.
Silence. 15 secondes.
SLB : bon, ben, écoute, je vais, je te remercie et je te souhaite bon appétit.
Coline : merci.

Séance n°6 : 27/05/2011
11ème questionnement : Margot 14.7 ans

SLB : ben, voilà, c'est parti. Tout d'abord, merci Margot. Une petite question avant de te montrer les différentes séquences de, de la séance où tu es observée par moi.
As-tu aimé cette séance aujourd'hui, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Margot : ben, enfin, c'était normal, quoi. Mais c'est un peu pareil que d'habitude, donc ça commence à m'énerver un peu.
SLB : d'accord.
Margot : je commençais à m'ennuyer.

1ère séquence : 1mn17''
L'enseignant propose une situation d'enchainement de passe avec des joueurs relais et de tir. Le terrain est divisé en deux en diagonale. Les deux relayeurs sont dans des cerceaux. Le joueur tireur leur fait la passe puis il tire avec la possibilité d'utiliser un plinth.
Margot écrit sur le tableau blanc qui est dans le gymnase. Lors de la réception de la seconde passe elle laisse échapper le ballon. Elle effectue le tir en utilisant le plinth et marque un but à Clara en touchant la cible (un plot). Elle discute avec Amandine et Coline dans la file sur l'autre moitié de terrain. Elle refait la tâche de l'autre côté du terrain et marque un but à Florian, le gardien.
SLB : alors on va commencer par la première situation. Qu'est-ce que tu fais là ? (rires).
Margot : rires. *J'étais en train d'écrire que Coline et Amandine étaient les plus belles.*
SLB : d'accord. C'est plutôt, c'est plutôt sympa.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : donc là, finalement quand il y a ces moments de passe. Qu'est-ce que tu regardes au moment où tu passes ?
Arrêt de la séquence.
Margot : je regardai celui qui me passait la balle.
SLB : et puis ensuite ?
Margot : ben, c'est tout. Non. Je sais pas, j'ai pas fait gaffe.
Redémarrage de la séquence.
SLB : non, je sais pas. Et, là ? (Au moment du tir).
Margot : là, je regardais Clara.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : au moment du tir, tu, tu essaies…
Margot : j'essaie de regarder vers où elle allait se déplacer.
SLB : pour anticiper.

Margot : et je me concentrais pour pas tomber sur le machin (plinth).
SLB : ouais.
Margot : parce que ça me faisait peur. J'avais peur de…
SLB : t'avais peur, tu le trouvais un peu haut, c'est ça ?
Margot : ben, je sais pas, vu que j'avais jamais fait ça.
Silence.
SLB : et, là, vous êtes…après…discussion…
Margot : je sais plus de quoi on parlait.
Silence. 15 secondes.
SLB : bon, ça fait un petit peur mais tu l'utilises.
Margot : oui, oui. (Silence). *C'est juste la première fois comment ça faisait.*
SLB : après ça allait.
Margot : j'avais peur que ça glisse en fait.
SLB : ah ! Oui.

2ème séquence : 44''
Margot réalise l'enchainement de passes. Elle prend à nouveau impulsion sur le plinth mais cette fois avec le pied droit alors qu'elle est droitière. Simon arrête le tir. Monsieur F. parle avec elle juste après son activité.
Dans la file d'attente, Margot esquisse des pas et des gestes de danse.
SLB : là, on va l'enlever parce que c'est Rodrigo.
Silence.
SLB : Hop ! (Je prononce cette interjection au moment où Margot prend son impulsion sur le plinth). *Là, il est arrêté.*
Margot : hum.
SLB : qu'est-ce qu'il te dit monsieur F. ?
Margot : il me disait qu'il fallait que je fasse des dribbles parce que j'avais fait un marcher.
Silence. 10 secondes.
SLB : et quand tu es là. Tu regardes les autres en train de passer ?
Margot : euh…hou (souffle), *euh, je crois que je regardais Amandine.*
Silence. 10 secondes.
Margot : là, je dansais.
SLB : j'ai vu. (Rires.)
Silence. 10 secondes.

3ème séquence : 44''
Margot et Coline se roulent sur le sol pour prendre un ballon. On les voit se relever et se sourire. Margot boite légèrement et se tient la cuisse. Elle marche vers la file de l'autre moitié de terrain.
SLB : et, là. (Rires).
Margot : rires. *Ah ! Oui ! Ben, là, en fait, les deux ballons, y sont partis et on a voulu aller sur le même ballon.*
SLB : d'accord.
Margot : vu qu'on y est allé un peu fort, on est tombé toutes les deux et après voilà ! C'est tout !
SLB : bon. T'as pas eu trop, trop mal quand même ?
Margot : non. Je suis tombée sur le côté.
SLB : ça vous a un peu amusé.
Margot : ah ! On rigole pour un rien avec Coline.
Silence. 15 secondes.

4ème séquence : 1mn18’’
Margot est observatrice. Elle est assise à côté de Rodrigo. Elle note sur la fiche d’observation. Elle discute avec Rodrigo et fait un geste de bras cassé dans la conversation.
SLB : ensuite. Alors, on va passer au moment où vous êtes observateur, d’accord ?
Qu’est-ce que tu vas observer pendant le jeu, durant le déroulement du jeu ?
Margot : euh, là je regardais Annabelle.
SLB : d’accord. On voit bien, tu es en train de noter au fur et à mesure. Qu’est-ce que tu observes dans le jeu qui se déroule ?
Margot : ben, je fais attention si elle a la balle, tout ça quoi.
SLB : d’accord.
Margot : c’est tout.
Silence. 20 secondes.
SLB : tu penses que ça sert à quelque chose de regarder les autres ?
Margot : euh…ben, oui.
SLB : pour qui ?
Margot : (elle se racle la gorge.) *Pour nous, parce que on voit les fautes des autres et puis on se dit que peut-être « là il a fait ça, fallait pas qu’il fasse ça, il aurait dû faire ça. »*
SLB : d’accord.
Margot : enfin, ça nous aide après nous.
SLB : ouais.
Margot : hum.
SLB : quand tu es en train de regarder les autres faire, tu penses parfois à ce que tu fais ou pas ?
Margot : j’ai pas compris.
SLB : est-ce que quand tu es en train de regarder certains qui sont en train de jouer « ah ! Ben, tiens, des fois, je fais comme ci ou comme ça, comme elle ou comme lui. »
Margot : euh, oui, des fois. Mais là, j’étais vachement concentrée sur Annabelle.
SLB : oui, c’est ça. On voyait bien que tu étais très concentrée sur le marquage du…ce qui n’était pas évident d’ailleurs, pour le coup, comme tâche, de tout prendre.
Margot : hum.

5ème séquence 1mn05’’ ; 5 bis 1mn13’’
La situation de jeu est un 4+1 contre 4+1. Margot fait partie du groupe des élèves plus experts. Elle est dans une équipe noire avec Corentin, Simon, Ludovic et Florian. Ce dernier est gardien lors de ce premier temps de jeu. Ils sont opposés aux violets, Rodrigo, Marc, Clara, Mickaël et Clément.
Il y a beaucoup de pertes de balle et cela a pour conséquence de faire faire aux élèves d’incessants aller-retour entre les deux buts. Les élèves des deux équipes sont engagés dans l’activité que ce soit en attaque par des déplacements dans l’espace avant mais aussi en défense par des replis défensifs dès que la balle est perdue. Cela explique les propos de Margot qui fatigue physiquement à courir sans arrêt. Les joueurs des deux équipes montrent des signes de fatigue de la même manière. Margot marque un but sur une contre-attaque. Elle reçoit la balle et réalise une feinte pour éliminer le marquage de Clément, dribble jusqu’au but et effectue un tir en suspension ne laissant aucune chance à Rodrigo, le gardien.
SLB : donc, là. Tu vas être en situation de jeu. On va commencer, je crois que c’est là, première séquence.
Silence.
SLB : qu’est-ce que tu regardes quand tu es en train de jouer, là ?
Margot : je regarde …ben, je regarde la balle, enfin si la balle, elle arrivait vers moi.

SLB : d'accord. Donc tu es pour le coup, tu suis tout le temps la balle du regard.
Margot : (acquiescement de la tête.)
SLB : c'est ça. Congratulations avec Corentin, il vient de marquer un but.
Margot : oui c'est notre theck. (Signe des ados avec les mains. Se prononce tchèque)
Silence. 15 secondes.
SLB : là, tu… (On voit Margot visiblement fatiguée.)
Margot : là, j'en avais marre.
SLB : t'en avais marre (sourire).
Margot : on faisait que ça. Ça m'énervait.
SLB : c'est sur la première séquence de jeu, c'est parce que…y a eu. Qu'est-ce que s'est passé sur la première séquence de jeu dans votre groupe ?
Margot : euh…
SLB : monsieur F. vous l'a dit à un moment.
Margot : y avait trop de …de…mince de …
SLB : y avait trop de pertes de balle.
Margot : oui, voilà.
SLB : et donc du coup chaque fois, vous vous retrouvez à faire…
Margot : y avait pas assez d'occasion de tirs.
SLB : sur ce temps, je vais revenir dessus. (Je remets la séquence.) *Voilà je vais laisser filer. A ce moment-là, qu'est-ce que tu essaies de regarder pour te sortir de cette situation un peu difficile?*
Margot : j'essaie de lui enlever les bras.
SLB : ouais.
Margot : et je cherche quelqu'un à qui passer la balle.
SLB : c'est pas facile là ?
Margot : hum.
SLB : tu t'en sors bien.
Margot : hum. Y avait Simon qui était juste à côté.
SLB : il est venu, il est venu en soutien et ça t'a permis de te sortir du marquage de Rodrigo..
Silence. 10 secondes.
SLB : ensuite.

6ème séquence : 15''
Rodrigo, un adversaire fait une remise en jeu. Margot est au marquage de Marc. Il est derrière elle et va recevoir la balle malgré son intervention. Marc va passer ensuite à Rodrigo.
SLB : donc, là, finalement, situation de défense. T'essaie de…
Margot : j'essaie que Marc, il a pas la balle.
SLB : ouais.
Silence. 10 secondes.

7ème séquence : 1mn48''
Margot reçoit la balle dans la zone entre la ligne des 9 m et des 6m. Elle est seule et s'apprête à tirer mais Marc, élève très grand (1,80m) se place devant Margot et lève les bras. Margot tente tout de même de tirer. Marc contre et lance une contre-attaque. Margot reste sur place et sourit de la situation avec Marc. L'équipe des violets marque un but sur cette action.
Sur la remise en jeu Margot s'engage dans un espace libre et passe à Ludovic qui transmet à Corentin qui marque un but. Margot manifeste sa joie en frappant dans les mains.
SLB : finalement, tu es montée en attaque. Qu'est-ce qui te fais te décider à tirer ?
Margot : je sais pas. (Rires).
SLB : (rires.) *C'est un bon choix ?*

Margot : pas du tout.
SLB : et finalement, pourquoi c'est pas un bon choix ?
Margot : parce que dans tous les cas, j'aurai pas réussi, là ça serait passé plus haut. Même si j'avais réussi à tirer, ça n'aurait pas été dedans.
SLB : oui.
Margot : et puis en plus il y avait Florian juste à côté, j'aurai pu lui passer la balle.
SLB : oui, mais pourquoi ça pouvait pas aller dedans ?
Margot : mais il était devant moi.
SLB : il était devant toi, et puis surtout ?
Margot : je sais pas.
SLB : ben, et puis surtout, c'est Marc. (Rires).
Margot : ah ! Ben, oui.
SLB : il est particulièrement grand, donc c'est vrai que…arrivé à tirer par-dessus Marc…
Margot : Oui mais en fait il avait les bras pas levés à ce moment-là.
SLB : c'est vrai.
Margot : je me suis dit que j'allais réussir, et au dernier moment il les a levés.
SLB : oui, c'est au dernier moment, il les a levés. Mais c'est vrai qu'il y avait Florian qui était démarqué. Difficile, dans le temps, tu vois Florian après ?
Margot : mais c'est après avoir tiré que je l'ai entendu dire « Mais Margot, j'étais là ! ». Et voilà !
SLB : des fois, difficile quand même.
Silence.
SLB : tu regardes. Et, là, sur l'ensemble de l'action…tu fais une série de choix.
Margot : ben, euh…
SLB : sur la décision de partir, sur le côté et vers l'avant ?
Margot : ah ! Ben, je sais pas bien pourquoi j'ai fait ça.
SLB : mais en regardant, est-ce que tu estimes qu'au bout du compte c'était un bon choix ?
Margot : oui, parce qu'il y avait pas grand monde de ce côté-là et moi, j'étais tout au bout. Quoique, non !
SLB : oui, mais, ça te permet de redonner la balle.
Silence. Margot applaudit juste après le but de Corentin.
SLB : voilà ! Le petit bravo de contentement après le but marqué par Corentin.
Silence. Corentin pose la main sur l'épaule de Margot.
SLB : c'est important ça ?
Margot : de quoi ?
SLB : le fait de claquer, de taper dans les mains quand il y en a un qui marque un but ?
Margot : ah ! Non, moi je le fais à personne sauf à lui.
SLB : d'accord.
Margot : c'est juste un…
SLB : un rituel entre …
Margot : oui, voilà !
SLB : entre Corentin et toi.
Silence. 10 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu regardes dans cette situation ?
Margot : euh…hum.
SLB : sur la séquence, là. On va revenir un tout petit peu en arrière. Sur l'enchaînement. Tu enchaînes. Tu te retrouves en défense et tu enchaînes une série d'actions. Qu'est-ce que tu regardes qui fait que tu te dis « je devrais aller par là. » ou tu te dis rien finalement ?
Silence.
SLB : là, dans l'action, à quoi tu penses ?

Margot : là, euh, j'essaie de prendre la balle à Clément mais je sais que je vais pas y arriver.
SLB : pourquoi ?
Margot : parce qu'il est trop, enfin…Je sais pas. Mais j'arrive pas à prendre la balle ni à lui, ni à personne.
SLB : d'accord. T'arrives pas à…
Margot : non.
SLB : récupérer les balles.
Margot : juste pendant le tir, j'arrive à la rattraper, à l'intercepter mais sinon à l'approche d'une personne, j'arrive pas.
SLB : d'accord. Et ça tient à quoi ça ?
Margot : comment ça ?
SLB : que tu arrives pas à attraper les balles ?
Margot : parce que…sinon je fais des fautes.

8ème Séquence /9ème séquence : 28''- 33''
Margot reçoit la balle et s'engage pour tirer au but. Rodrigo lui attrape le bras pour l'empêcher de tirer. Le professeur qui arbitre siffle jet un pénalty et précise que pour une telle faute le joueur est exclu 2 minutes. Margot tire elle-même le jet franc. Son tir heurte le montant gauche des buts.
Dans la suite de l'action, les noirs récupèrent le ballon et Corentin marque un but. Margot applaudit.
SLB : et, là, y a eu quoi, là ?
Margot : je sais pas.
SLB : c'est Rodrigo. Tu as la balle et il fait une faute sur toi.
Margot : en fait, j'allais tirer et il m'a retenu comme ça et voilà. (Elle attrape son biceps avec sa main pour montrer le geste fautif de Rodrigo.)
SLB : donc, il y a eu un pénalty.
Margot : un pénalty
SLB : tu te dis quoi, Corentin, il t'encourage ?
Margot : là, il me dit…je sais plus ce qu'il me dit. Là le prof, il me dit de faire attention au pied (Le pied dit rester derrière la ligne jaune au sol.) *et là, je fais un poteau.*
SLB : et, oui ! T'avais bien, t'avais bien ciblé quand même. C'était pas, c'était Marc qui était dans les buts ?
Margot : hum.

10ème séquence : 1mn10''
Les violets ont la balle et Margot tente de reprendre la balle à Rodrigo. La situation est confuse et Margot revient protéger son but.
Silence. 20 secondes.
SLB : là, pareil pourtant tu dis que t'arrives jamais à les rattraper. Finalement, on te voit revenir sur Rodrigo, revenir en défense…
Margot : oui, j'essaie mais…
SLB : enfin bon.
Silence. 10 secondes.
Margot : j'essaie quand même.
SLB : t'essaie quand même.
Silence.
SLB : OK, bon, ben écoute, je te remercie de t'être prêtée à ce temps d'entretien. Tu vois, c'était pas trop long. Allez au revoir Margot.
Margot : au revoir.

Séance n°6 : 27/05/2011
12ème questionnement : Rodrigo 13.6 ans

SLB : donc, on va faire l'entretien. Tout d'abord merci. Avant de commencer, je vais te poser juste une question, as-tu aimé la séance de hand-ball aujourd'hui, alors au choix entre énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout.
Rodrigo : beaucoup.
SLB : beaucoup, d'accord. Alors on va commencer finalement sur plusieurs séquences de la séance d'échauffement.

1ère séquence : 32''
L'enseignant propose une situation d'enchainement de passe avec des joueur relais et de tir. Le terrain est divisé en deux en diagonale. Les deux relayeurs sont dans des cerceaux. Le joueur tireur leur fait la passe puis il tire avec la possibilité d'utiliser un plinthe. Dans les buts, il y a quatre cibles deux dossards dans les lucarnes et deux plots placés près des poteaux. Les cibles ont des bonifications de points. Les élèves doivent essayer d'obtenir le plus grand nombre de points.
Rodrigo réalise la situation. Il maîtrise parfaitement les réceptions de balle et les passes. Il utilise le plinthe pour l'impulsion de son tir en suspension. Il se replace immédiatement dans la file suivante.
SLB : voilà.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu fais la passe ?
Rodrigo : je regarde le joueur relais.
Silence.
SLB : et, là au moment du tir ?
Rodrigo : je regarde le goal.
SLB : tu regardes le goal. D'accord.
Silence. 15 secondes.

2ème séquence/3ème séquence/4ème séquence : 50''-11''-23''
Rodrigo réalise la tâche. Il contrôle difficilement le ballon sur la première passe, fait une reprise de dribble et va directement tiré sans effectuer la deuxième passe. Il utilise à nouveau le plinthe pour son impulsion. Après son tir, il récupère la balle et la passe à Léa qui est la première dans la file d'attente. Dans les séquences 3 et 4, Rodrigo effectue la tâche en utilisant systématiquement le plinth. Il ne laisse aucune chance aux gardiens Simon ou Mickaël. Ces impulsions sont toujours du bon pied et projettent son corps vers l'avant et vers le haut avec un armé du bras synchronisé.
SLB : alors ensuite on va passer à une autre.
Silence.
SLB : et, là finalement …?
Rodrigo : comme j'ai raté.
SLB : comme t'as raté la passe, tu fais le choix d'y aller directement en te disant, « ça vaut plus le coup de faire la passe. »
Rodrigo : Ouais.
SLB : et, là, au moment du tir, tu te dis quoi, par rapport à l'attitude du gardien?
Silence. 20 secondes. Je remets la séquence au début.
SLB : ce qui m'intéresse, c'est un peu au moment, voilà, du tir, là. Tu te dis quoi ?

Arrêt de la séquence.
Rodrigo : ben, faut que je vise le plot.
SLB : tu vises le plot, celui-ci ?
Rodrigo : oui.
SLB : celui qui est en bas. D'accord.
Redémarrage de la séquence. Silence.
SLB : et finalement, est-ce qu'il y va ?
Rodrigo : pas tout à fait.
Silence.
SLB : après on te voit redonner la balle rapidement à Léa. C'est important ça ?
Rodrigo : ben, oui.
SLB : pourquoi ?
Rodrigo : pour qu'elle passe.
SLB : d'accord. Et quand tu es dans la file indienne, t'es en train de parler, non, pas vraiment ou… ?
Rodrigo : pas vraiment, on attend.
Silence. 10 secondes.
SLB : finalement, pourquoi tu prends le plinth, là ?
Rodrigo : ben, c'est le professeur qui nous l'a demandé.
SLB : ouais. Finalement, il sert à quoi le plinth ?
Rodrigo : à prendre plus de hauteur et de puissance.
SLB : ouais. Et toi, est-ce que tu penses que t'as besoin de ça … ?
Rodrigo : non, pas tellement.
SLB :… par rapport à ton tir ?
Silence.
Rodrigo : non, pas trop.
SLB : non, pas trop. Tu as déjà une impulsion qui est déjà, qui va énormément vers l'avant et tu prends beaucoup de hauteur donc, oui, on peut dire que pour toi, c'est pas vraiment nécessaire.
Rodrigo : hum.
SLB : ça a un côté assez plaisant ? Quand tu fais ça, il y a un certain plaisir ?
Rodrigo : hum.

5ème séquence : 1mn28''
Rodrigo vient de passer et attend dans la file indienne entre Clément et Dan. Les trois élèves sont tournés vers le but et regardent les autres effectués la tâche de passes et de tir. Rodrigo sourit et fait des gestes d'armé de bras cassé. Il discute avec Clément et Dan et les trois élèves sont plutôt souriants.
SLB : et, là, finalement, t' es en train de regarder les autres qui passent, c'est ça ?
Rodrigo : Ouais.
SLB : et qu'est-ce que tu te dis ?
Rodrigo : je rigolais parce que y en avait un qui avait raté son tir.
SLB : ouais. Donc tu es en train de faire le commentaire, on te voit mimer…
Rodrigo : ouais.
SLB : …mimer l'action. Ça amuse beaucoup Clément visiblement.
Silence.
SLB : quand tu es dans les files d'attente, parfois, comme là, tu es en train de regarder les autres passer ?
Rodrigo : hum.
SLB : et ça sert à quoi ? Qu'est-ce que tu regardes quand ils passent ?

Rodrigo : je regarde leurs sauts et comment ils tirent.
SLB : ouais, d'accord. Tu penses que ça sert à quelque chose de les regarder faire?
Rodrigo : ben, j'sais pas.
SLB : mais comme t'es dans la file indienne, bon, voilà, on regarde un peu autour les autres qui passent.
Rodrigo : ouais.
SLB : là, finalement, avec Dan et Clément, on sent que vous êtes un peu en train de commenter.
Silence. 20 secondes. Nous regardons la séquence.
SLB : tu la trouves intéressante cette situation ?
Rodrigo : ouais, je trouve ça bien. Et puis ça nous permet de nous entraîner au shoot.
SLB : ouais, au tir.

6ème séquence/7ème séquence : 59''-1mn18''
Rodrigo et Margot sont assis côte à côte dans les gradins et sont observateurs. Sur la première séquence. Rodrigo suit le jeu des yeux attentif. Il signale une faute de remise en jeu sur une touche. On le voit noter sur la fiche d'observation.
SLB : Maintenant on va passer à la phase où vous êtes observateurs avec Margot.
Rodrigo : OK.
SLB : et puis, vous m'avez facilité les choses parce que vous vous êtes mis côte à côte.
Rodrigo : on était à côté.
SLB : question, qu'est-ce que vous observez ?
Rodrigo : on observe notre élève en fait.
SLB : ouais.
Rodrigo : le prof nous a donné un élève et on devait observer pour voir combien de possessions il avait, de pertes de balle, de progressions.
SLB : d'accord. OK. Qu'est-ce que ça change entre le moment où vous êtes avec une fiche et que vous observez et par exemple le début du cycle de Hand où il y avait des alternances où vous jouiez et où vous ne jouiez pas en situation de match. Qu'est-ce que ça change finalement ?
Rodrigo : ben, c'est à dire…comme c'est…euh…comment dire. En fait on vérifie si ils font des erreurs ou pas.
SLB : ouais.
Rodrigo : et puis comme ça, ça leur permet de s'améliorer après.
SLB : d'accord. C'est intéressant parce que ça permet effectivement à l'autre de s'améliorer.
Rodrigo : hum, hum.
SLB : et quand tu observes, tu ne fais qu'observer ?
Rodrigo : je regarde aussi les techniques des autres joueurs.
SLB : ouais.
Rodrigo : pour voir comment ils font, si jamais c'est intéressant, parfois j'essaie.
SLB : d'accord, tu penses que des fois il y a des choses à regarder qui peuvent être intéressantes et à réutiliser après. C'est ça ?
Rodrigo : hum, hum.
Silence. 10 secondes. Rodrigo se regarde sur l'écran.
SLB : ça, c'est à un autre moment.
Silence. Rodrigo regarde la séquence.
SLB : toujours très concentré, quand même.
Rodrigo : hum.
Silence. 15 secondes.

SLB : y a un moment sur le deuxième temps d'observation, tu commentes… tu commentes sur l'arbitrage en allant dans le sens de Corentin (élève qui arbitre le match des élèves considérés comme moins compétents en hand-ball par l'enseignant.) *d'ailleurs en disant « Si, si, y a marcher etc… ». Finalement quand tu regardes, tu regardes à la fois les éléments de l'observation, des éléments tactiques sur d'autres joueurs et puis aussi des choses sur l'arbitrage ?*
Rodrigo : hum. Ben, oui, comme ça au moins, quand on oublie une faute, je peux le dire quoi.
SLB : d'accord. Donc, c'est possible de faire un peu plusieurs choses à la fois ?
Rodrigo : hum. Oui.
SLB : c'est pas trop compliqué, quoi ?
Rodrigo hausse les épaules et fait une moue.
SLB : et, là, vous êtes en train de faire des commentaires sur le temps de jeu ou autre chose ?
Rodrigo : je sais pas.
SLB : tu te rappelles plus.
Rodrigo : ouais.

8ème séquence : 1mn01''
La situation de jeu est un 4+1 contre 4+1. Rodrigo fait partie du groupe des élèves plus experts. Rodrigo est avec Marc, Clara, Mickaël et Clément et sont en violet. Ils sont opposés à l'équipe noire constituée de Margot, Corentin, Simon, Ludovic et Florian.
Sur un jet franc de 9m, Clément passe à Rodrigo qui tire au but et marque. Ensuite, on voit Rodrigo taper dans les mains de Clara, Clément et Marc. L'équipe de Rodrigo récupère la balle. Rodrigo se déplace rapidement sur l'avant et se démarque derrière les derniers défenseurs noirs, proche de la zone des 6m. Mais Corentin prend la balle à Clara et va marquer en contre-attaque.
SLB : donc, là, t'es en situation de jeu. Qu'est-ce qui fait que tu décides de tirer, là ?
Rodrigo : ben, c'est qu'en fait comme j'avais personne en face de moi, ben, j'ai tenté ma chance.
SLB : d'accord. Et, là, congratulations, vous tapez dans les mains.
Silence. 15 secondes. Rodrigo regarde la séquence.
SLB : course après le ballon pour récupérer, c'est ça ?
Rodrigo : ouais.
SLB : qu'est-ce que tu vas regarder, là ?
Rodrigo : là, je regarde mes joueurs pour savoir à qui je vais le donner.
SLB : d'accord.
Rodrigo : pour savoir s'ils sont démarqués ou pas.
SLB : OK.
Silence. 10 secondes.
SLB : et, là, dans ces situations, qu'est-ce qui fait que tu te…que tu es en train de te déplacer ?
Rodrigo : je me démarque.
SLB : ouais. Systématiquement tu cherches à aller dans un espace où y a personne.
Corentin récupère le ballon en défendant sur Clara.
SLB : mais ça n'a pas marché.

9ème séquence : 2mn05''
On voit Rodrigo défendre sur Margot. Les noirs attaquent et vont obtenir un corner. L'action se termine par un tir de Simon contré. Les violets sont en possession de la balle. Rodrigo s'engage vers l'avant et arrive à se démarquer. Clément fait une passe à l'opposé et elle sort

en touche. Rodrigo reçoit la balle sur l'aile. Il décide de tirer à 9 m des buts mais Hugo gêne le tir en le contrant. Le gardien Corentin arrête le ballon sans difficulté.
SLB : voilà. Là, tu es en défense.
Silence. 10 secondes.
SLB : toujours pareil, toujours le fait de chercher, de regarder. Tu regardes où y a personne, tu te déplaces sauf que…qu'est-ce qui s'est passé là ?
Rodrigo : ben, il a mal visé en fait, il l'a mis en touche.
SLB : ouais. Il a pas regardé où t'étais.
Silence. 50 secondes. Rodrigo regarde la séquence.
SLB : donc là, pareil, tu décides de déclencher le tir ?
Rodrigo : hum.
SLB : et pourquoi ?
Rodrigo : ben, parce que j'ai vu que personne me suivait derrière et que y avait pas trop de monde devant, j'ai essayé.
SLB : et finalement ?
Rodrigo : j'ai raté.
SLB : t'as été contré, il est revenu. Qu'est-ce qui te décides de faire une grande course pour revenir…
Rodrigo : ben, pour essayer de défendre, comme y avait pas trop de monde sur les joueurs noirs.
SLB : c'est parce que, t'avais pas trop de partenaires repliés.
Rodrigo : ouais.
SLB : tu t'en dis « Faut vraiment que j'y aille ! ».
Silence. 15 secondes. Rodrigo regarde la séquence. Margot et Rodrigo ont les mains sur le ballon. Finalement Margot arrache le ballon et fait une passe à Simon.
SLB : et, là, sur cette situation, tu croyais …
Rodrigo : elle m'arrache la balle.
SLB : … que tu allais avoir le dessus ?
Silence.
SLB : et finalement, c'est Margot qui…
Rodrigo : hum.
Silence. Rodrigo réalise un repli défensif.
SLB : à nouveau, pareil, même décision, y avait pas beaucoup de monde et tu décides de revenir ?
Rodrigo : hum.
Silence. 10 secondes.
SLB : bon, et bien écoute Rodrigo, je te remercie et je te souhaite bon appétit.
Rodrigo : OK.
SLB : bonne fin de journée.
Rodrigo : au revoir.

Séance n°7 : 10/06/2011
13ème questionnement : Ludovic 14.8ans

SLB : bon, Ludovic, ça a démarré. Donc je vais te montrer des séquences où tu joues, te poser des questions et des séquences, un moment où tu es observateur, parce qu'il y avait les deux choses qui étaient demandées. Avant de commencer, as-tu aimé finalement cette séance aujourd'hui de hand-ball, à choisir entre énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?

Ludovic : énormément.
SLB : énormément. Alors le premier, oui, oui il enregistre même s'il est éteint, (Ludovic me désigne l'écran de mon MP3 qui s'est éteint*.) Après je suis amené à tout retranscrire par écrit, voilà.*

1ère séquence : 1mn28''
La séance est la dernière séance de la séquence et est consacrée à l'évaluation des élèves. La situation est un 6 contre 6. Des équipes de niveaux sont constituées. Ludovic est dans une des deux équipes considérées par l'enseignant comme les plus faibles. Ludovic est dans l'équipe des noirs avec Clémence, autre élève observée, avec Annabelle, Thomas, Clotaire, Léa, Dan.
Ludovic effectue un jet de 9m. Il passe la balle à Annabelle qui lui redonne près de la zone des 6m. Ludovic est entouré d'adversaires, réceptionne mal le ballon et le laisse échapper. L'équipe adverse, les violets, récupère le ballon et lance une contre-attaque par une passe vers l'avant. On voit Ludovic et ses partenaires courir vers leur but. Ludovic se retrouve dans la zone de son but. Il constate sa position sur le terrain et marche pour sortir des limites de celle-ci.
Ludovic se place dans la zone avant et frappe dans les mains pour appeler le ballon. Corentin l'arbitre, précise des points de règlement. Pendant ce temps, Ludovic discute au milieu du terrain avec Simon, joueur de l'autre équipe, les violets.
Finalement, Corentin avait sifflé une faute de l'équipe de Ludovic. Ludovic revient se placer devant la zone des 6 m. L'action offensive des violets se termine par un tir qui passe à côté des buts.

SLB : première séquence.
Silence. 10 secondes. Ludovic regarde la séquence.
SLB : qu'est-ce qui se passe, là ?
Ludovic : la balle, elle a rebondi sur le sol et elle m'est passée entre les jambes. (Rires.)
Arrêt de la séquence.
SLB : ouais. On va revenir en arrière. Qu'est-ce qu'il te dit Corentin, là ?
Ludovic : il me dit que j'ai la possibilité soit de faire une passe à un coéquipier soit de frapper directement.
SLB : d'accord, d'accord. Et tu te décides à faire une passe…
Ludovic : je voulais tromper les adversaires pour leur montrer que je tente le but et j'ai fait une passe à Annabelle.
SLB : d'accord. Tu t'es dit finalement qu'Annabelle était mieux placée ?
Ludovic : elle était devant le but et tout.
Silence. Redémarrage de la séquence.
Ludovic : après elle essaie de me la repasser, mais y avait trop de personnes, elle a rebondit entre mes jambes.
SLB : ouais.
Silence. 10 secondes.
SLB : et donc, qu'est-ce que tu es en train de faire ?
Ludovic : ben, ils ont renvoyé la balle vers notre but et j'essayais de rattraper la balle.
Silence. 10 secondes. Nous regardons la séquence.
SLB : qu'est-ce que tu fais là ?
Ludovic : Clotaire s'apprête à relancer la balle, ben je vais devant pour le marquer.
SLB : oui.
Ludovic : j'essaie de me démarquer, là.
Silence. Ludovic discute avec Simon et on les voit sourire.
SLB : vous discutez là ?

Ludovic : oui, je discute avec Simon, c'est mon copain !
SLB : vous discutez de quoi ? (Rires.)
Arrêt de la séquence.
Ludovic : (rires.) *on complote.*
SLB : ah ! Vous complotez, d'accord. (Rires.)
Silence. 10 secondes. Arrêt de la séquence.
SLB : c'est un intermède ?
Ludovic : c'est-à-dire ?
SLB : un petit temps en dehors du jeu, quoi.
Ludovic : OK.
Silence.
SLB : vous êtes pas trop au jeu, là, quoi !
Ludovic : le temps que l'on reprenne la balle, c'est un peu long.
Silence.
SLB : finalement, il y avait quoi, là ? Tu reviens mais.
Ludovic : en fait Corentin, l'arbitre, il a…il a pensé qu'il y avait un coup franc.
SLB : d'accord.
Silence.
Ludovic : la balle a été relancée.
Silence. 10 secondes.

2ème séquence : 1mn23''
On voit Ludovic se déplacer sur le terrain alors qu'il y a une faute de siffler par l'arbitre.
Ludovic attrape mal le ballon. Marie une adversaire s'empare de celui-ci et part en dribble vers le but. L'arbitre, Corentin siffle. Simon a commis une faute sur la touche (Le pied n'a pas été mis sur la ligne.)
Louis, joueur violet et Ludovic, joueur noir sont au milieu du terrain et se chatouillent et rient. Cela dure 10 secondes. Ludovic marche sur le terrain. Il intercepte une passe à l'intention de Louis et passe la balle à un partenaire proche de la zone.
SLB : alors, faut que je trouve une autre séquence. (Silence.)
Je cherche dans les vignettes des séquences celles qui concernent Ludovic.
SLB : Voilà.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu fais, là ?
Ludovic : je regarde.
Silence. 10 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu joues ?
Arrêt de la séquence.
Ludovic : ben, j'essaie de regarder la balle, voir si je peux me démarquer et étant plus démarqué pour que mes coéquipiers me passent la balle et que je puisse marquer.
SLB : c'est quoi démarqué ?
Ludovic : c'est pour pas qu'un joueur adverse vous, soit à côté de vous et essaie d'empêcher d'attraper la balle quand un de vos coéquipiers essaie et veut vous l'envoyer.
SLB : d'accord.
Redémarrage de la séquence.
SLB : donc si possible, éloigné d'un adversaire, c'est ça ?
Ludovic : ouais.
Silence. 15 secondes. Nous regardons la séquence.
SLB : qu'est-ce que se passe là, finalement, dans le jeu ?

Ludovic : y a une faute d'action, Simon devait faire la remise en jeu, il l'a mal faite, là on recommence.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et là ?(Rires).
Ludovic : rires.
SLB : c'est un temps en dehors du jeu avec Louis, c'est ça ?
Ludovic : c'est plutôt lui qui essaie de m'attaquer. Il est plutôt espiègle. Il tente de me déconcentrer.
SLB : ouais, il manque un peu de gabarit, quand même. (Rires.)
Ludovic dépasse de deux têtes Louis et la différence de poids est de l'ordre de 15 à 20 kg.
Ludovic : rires. *Oui.*
Silence. Arrêt de la séquence.
SLB : tu penses à quoi, là, quand tu es en train de jouer, là ?
Ludovic : ben, être concentré et attraper la balle en premier.
SLB : ouais, d'accord.
Silence. 10 secondes. Nous regardons la séquence. Arrêt de la séquence.
SLB : quand tu as récupéré la balle…
Ludovic : je…un des adversaires a essayé de faire la passe à Louis qu'était pas dans mon équipe. J'ai réussi à la rattraper et l'envoyer devant parce qu' y avait des coéquipiers devant pour qu'ils puissent marquer.
SLB : ça veut dire que, dès que t'as reçu la balle…
Ludovic : j'l ai envoyée direct devant pour qu'ils puissent l'attraper.
SLB : t'as regardé immédiatement devant pour envoyer la balle.
Redémarrage de la séquence. Silence.
SLB : alors, on va arrêter. Silence, je cherche la séquence suivante. *Je sais plus. Là, c'est celle qu'on vient de voir. Alors maintenant…c'est celle-ci, je crois. J'ai plus tout en tête.*
Ludovic : si, si celle-ci, on l'a déjà vue ! Je fais coup franc (début de la séquence1).

3ème séquence : 1mn14''
SLB : quand tu es en train d'observer, qu'est-ce que tu regardes finalement ?
Ludovic : le professeur, il m'a demandé d'observer Corentin.
SLB : ouais.
Ludovic : j'essaie de voir s'il a des possessions de balle, s'il fait des passes et s'il marque des buts.
Silence.
SLB : est-ce que tu crois que ça sert à quelque chose de regarder les autres ?
Ludovic : ben, oui, parce que…parce que regarder les autres, c'est, heu…le professeur nous a pas demandé de les étudier.
Arrêt de la séquence.
SLB : ouais. Tu dis étudier, c'est quoi étudier quelqu'un ?
Ludovic : enfin, voir comment il joue, les progressions de balle, comment il a fait.
SLB : ouais.
Ludovic : voilà.
SLB : c'est ce que vous aviez à faire en tant qu'observateur ?
Ludovic : chacun, oui.
SLB : et quand tu dis étudier, tu veux dire qu'il y a autre chose qu'on pourrait faire aussi ?
Ludovic : ben, enfin, étudier, c'est pas vraiment le mot.
SLB : ouais.

Ludovic : c'est plutôt observer comment il joue. Sur la fiche, il nous dit progressions de balle, les passes et les possessions et les buts qu'ils ont marqués. Voilà, les compétences qu'ils ont faites.
SLB : d'accord.
Silence. Arrêt de la séquence.
SLB : et est-ce que pour toi, ça peut te servir à quelque chose, d'observer finalement Corentin puisque là, tu observes Corentin ?
Ludovic : Corentin, il fait du hand-ball en club, je peux comment il joue, déjà il arbitre bien.
SLB : ouais.
Ludovic : il fait du hand-ball et il s'y connaît.
SLB : et quand tu observes, est-ce que tu regardes que Corentin ?
Ludovic : ben, euh…pourquoi je devrais regarder les autres. Le prof m'a pas demandé de regarder les autres. Y a d'autres copains qui s'en occupent.
SLB : d'accord.
Ludovic : on a chacun son joueur.
Silence. 10 secondes.
SLB : c'est pas trop difficile de…
Ludovic: non, non , c'est simple.
SLB : on passe au deuxième temps.

4ème séquence : 22''
Ludovic est de nouveau observateur.
SLB: Y a un moment, je sais pas si on le voit là mais y a un moment, tu fais des commentaires à Clément ?
Ludovic : oui, c'est qu'en fait, on est un trio de copains et on se taquine mutuellement
SLB : et c'est quoi les taquineries en direction de Clément ?
Ludovic : non, non, c'est comment dire Clément (rires), *c'est entre nous à peu près.*
SLB : donc là vous êtes en train de discuter, vous faites des commentaires, quoi.
Silence. 10 secondes. Arrêt de la séquence.
Ludovic : je vous avais repéré.
SLB : j'avais bien vu.
Silence. 10 secondes. Arrêt de la séquence.
SLB : quand tu es en train d'observer, à quoi tu penses finalement ?
Ludovic : je regarde Corentin, comment il joue.
SLB : d'accord, par rapport à comment il joue…
Ludovic : les balles qu'il a attrapées, les buts qu'il a mis et d'autres petits détails, par exemple ce matin, ce matin, il avait marqué un but au pénalty, j'ai marqué but pénalty entre parenthèse.
SLB : d'accord.
Ludovic : voilà. Ou alors au premier match où il était gardien. Le prof nous a demandé quand ils sont gardiens, on note pas parce qu'ils attrapent pratiquement toujours les balles. Ben, je marque entre parenthèses : « gardien, 5 minutes ».
SLB : d'accord. Donc tu as essayé de faire les choses ; concentré par rapport à ce que vous avez demandé monsieur F. au niveau des points d'observation, d'accord.
Ludovic : hum, hum.
SLB : question, d'ordre générale : est-ce que tu crois que ça sert à quelque chose d'observer les autres, en générale?
Ludovic : bof. (Silence).*Ben si on sort du contexte que le prof nous a demandé, c'est le travail à faire, ben, non, je sais pas pourquoi je devrais les regarder.*
SLB : ouais.

Ludovic : c'est juste parce que le prof nous l'a demandé.
SLB : et pourtant, il y a des moments où tu regardes Clément, quand il est en train de jouer ?
Ludovic : oui, oui.
SLB : et pourquoi, finalement tu regardes Clément et là on voit visiblement, tu trouves que, voilà, c'est plutôt plaisant ?
Ludovic : Clément, il se fout de nous quand on joue un peu. Ludovic explique en souriant et sur un ton humoristique.
SLB : ah ! Voilà !
Ludovic : en fait, quand Clément joue, Simon et moi, on se moque de Clément et après quand c'est moi qui joue Simon et Clément se moquent de moi et puis après quand c'est Simon qui joue, c'est Clément et moi qui se moquons de Simon. On se taquine et tout.
SLB : d'accord, je comprends, y a une rotation à trois parce que vous êtes trois amis et qu'il y a à un moment, voilà. Quand il y a des ratés, il y a un moment dans le…quand je regardais, Clément a joué gardien au début et puis il a dû prendre, je crois, deux buts, il s'est retrouvé face à Corentin parce que c'était un petit peu difficile et c'est pour ça que vous étiez en train d'échanger. Je vous vois en train de sourire avec Simon, et puis faire un petit commentaire.
Bon, je comprends un peu mieux. Il y a ça aussi. Il y a l'observation que demande monsieur F. et puis il y a des à côtés avec, pour le coup, uniquement avec Clément et avec Simon.
Ludovic : hum.
SLB : d'accord. Bon ben, écoute, je te remercie.
Ludovic de rien.
SLB : bonne fin de journée.
Ludovic : merci.
SLB : au revoir.
Ludovic : au revoir.

Séance n°7 : 10/06/2011
14ème questionnement : Clémence 13.9 ans

SLB : bon, Clémence, merci de te prêter au jeu de l'entretien. Je vais te montrer des séquences, bon, là aujourd'hui, c'est une séance d'évaluation donc il y a eu plus de temps de jeu où tu es entrain de jouer et puis des moments où tu es en train d'observer puisque tu avais une tâche d'observation et puis par rapport à ça, voilà je vais te poser quelques questions sur ce que tu regardes et à quoi tu penses.
Avant de commencer, première question, as-tu aimé finalement cette séance d'éducation physique aujourd'hui ?
Clémence : oui, c'est une des meilleures.
SLB : alors attends, je vais te donner une échelle énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Clémence : beaucoup.
SLB : beaucoup. D'accord, OK.
Silence.
SLB : alors, tu étais en train d'expliquer le pourquoi du beaucoup ?
Clémence : c'était parce que c'était une des meilleures où j'étais bien dedans et…voilà, à part quelques instants ?
SLB : qu'est-ce que tu entends par « bien dedans » ?
Clémence : ben, c'est… je regardais bien la balle, les partenaires et voilà.
SLB : d'accord.
Clémence : j'ai fait attention à ce que je faisais.

SLB : hum, hum. Alors y a d'autres moments où t'avais l'impression où t'étais moins « dedans » ?
Clémence : ouais. Sur les exercices dans les cerceaux…ça m'intéressait pas trop, c'était…c'était pour s'entraîner mais moi, personnellement…j'ai du mal avec ça.
SLB : d'accord. OK.
Clémence : je préfère les matchs.
SLB : tu préfères les matchs.

Je cherche la première séquence filmée.

1ère séquence : 1mn49''
La séance est la dernière séance de la séquence et consacrée à l'évaluation des élèves. la situation est un 6 contre 6. Des équipes de niveaux sont constituées. Clémence est dans une des deux équipes considérées par l'enseignant comme les plus faibles. Elle est dans l'équipe des noirs avec Ludovic, Annabelle, Thomas, Clotaire, Léa, Dan.
C'est le début de la partie, Clémence reçoit la balle et va faire l'engagement. Corentin, l'arbitre s'adresse à elle juste avant l'engagement.
Elle fait la passe à Annabelle mais Hugo, un adversaire, intercepte et va marquer un but après avoir dribblé.
Silence. 15 secondes. Nous regardons la séquence. Arrêt de la séquence.
SLB : il se passe quoi, là, finalement ?
Clémence : ben.
SLB : dans cet épisode ?
J'arrête la séquence sur l'échange entre Corentin et Clémence.
Clémence : Corentin (l'arbitre)*, il m'explique…*
SLB : qu'est-ce qu'il t'explique ?
Clémence : je crois que c'est ce que je dois faire au moment où je dois le faire, donc, c'est-à-dire, faire comme d'habitude : mettre le pied derrière la ligne jaune et le passer à quelqu'un.
SLB : d'accord.
Redémarrage de la séquence. Silence.
SLB : et là ?
Clémence : là, j'ai regardé à qui je pouvais la faire et j'ai pris Annabelle parce que…et donc, Hugo a intercepté la balle. J'ai pas regardé Hugo.
SLB : t'as pas vu Hugo ? T'as vu Annabelle mais t'as pas vu Hugo ?
Silence. Nous regardons la séquence. Juste après le but, Clémence et Annabelle se parlent sur le terrain.
SLB : vous vous dîtes quoi finalement ?
Clémence : là, moi j'avais un doute et Annabelle, elle m'a dit « Faut qu'on se bouge ! ».
SLB : « Faut qu'on se bouge ! », d'accord, ça voulait dire que …elle pensait que vous ne bougiez pas assez, c'est ça ?
Clémence : oui.
Nous regardons la séquence. 20 secondes. Dan fait la remise en jeu et la passe en retrait à Ludovic. Dan se retrouve face à Geneviève, le gardien de l'équipe des violets, il tire mais il a mis le pied dans la zone des 6 mètres. Le gardien repousse le ballon, Ludovic le récupère et tire. Corentin se rapproche de l'endroit où a été commise la faute et donne des explications.
Arrêt de la séquence.
SLB : et, là, tu as compris ce que c'est passé ?
Clémence : ouais. Enfin, à moitié, parce que Ludovic a rejoué juste après…
SLB : ouais.

Clémence : …ça m'a perturbé un peu, j'ai mis un peu de temps à me reconcentrer sur ce que je devais faire.
SLB : tu savais plus. Est-ce que tu pensais qu'il (Ludovic) *avait le droit de rejouer la balle ou pas, finalement ?*
Clémence : ben, je pensais bien parce qu'il a fait et puis après je l'ai vu faire donc…euh…et sur le coup, j'ai pensé…après je me suis dit « c'est bizarre. »
SLB : mais c'était bizarre.
Clémence : ouais, c'était bizarre.
Redémarrage de la séquence.
Clémence reçoit la balle au niveau des 9 mètres et n'ayant pas de défenseur devant elle, décide d'aller tirer. Elle réalise un tir en suspension avec peu d'amplitude mais placé dans un angle du but au sol. Geneviève repousse le ballon. On entend le professeur : « C'est bien, Clémence. »
SLB : et dans cette situation, là, qu'est-ce que tu décides de faire ?
Clémence : j'ai essayé de marquer mais j'aurais dû faire une passe.
Arrêt de la séquence.
SLB : et pourquoi ?
Clémence : parce que je suis nulle pour marquer !
SLB : t'es nulle pour marquer (sourire), *c'est-à-dire ?*
Clémence : ben, euh, j'ai un peu des problèmes quand je vise, avec ma force, j'ai du mal.
SLB : d'accord.
Clémence : enfin j'ai du mal à l'envoyer dedans.
SLB : et là, est-ce que, on va revenir un peu en arrière. (Je remets l'épisode avec le tir de Clémence.) *Est-ce que finalement, c'est le bon choix, là ?*
Clémence la regarde attentivement la séquence. Arrêt de la séquence.
Clémence : y avait Dan à côté de moi et j'aurais pu lui faire une passe.
SLB : d'accord. Et là au moment où tu prends la balle, tu regardes quoi ?
Clémence : je regarde Ludovic parce qu'il est en face de moi.
SLB : ben, oui. Tu vois pas Dan, finalement ?
Clémence : non, je l'avais vu tout à l'heure mais je l'ai raté, sur le coup.
Geneviève, le gardien des violets, passe la balle à Marie. Clémence court en direction de Marie et prend le ballon. La lutte est indécise puis Clémence part en dribble avant d'être empêcher d'avancer par Simon. Ludovic fait la touche, passe à Clémence qui tire au but malgré un défenseur devant elle qui lève les bras.
SLB : et, là ?
Arrêt de la séquence.
Clémence : là, je pense à récupérer le ballon pour avancer.
SLB : d'accord. Donc, là effectivement défenseur, et tu te donnes les moyens d'ailleurs. Et, là après, quand tu repars ?
Redémarrage de la séquence.
Clémence : quand je repars ?
Arrêt de la séquence.
SLB : un moment, juste après avoir récupéré la balle tu repars.
Je remets la séquence en arrière.
SLB : là, tu vas récupérer la balle et là, à ce moment-là, ici ?
Clémence : ben, je pensais à avancer pour avoir les 9 points sur le tableau. (Elle fait référence à la grille d'évaluation de l'enseignant avec dans la fiche d'observation remplie les progressions vers le but adverse qui sont prises en compte.)
SLB : ah !oui. (Rire). *Et, là, tu te dis, « ça vaut le coup, je peux progress… »*
Clémence : je peux avancer et quand j'arrive près du but, je fais une passe à quelqu'un.

SLB : et finalement, ça s'est pas passé tout à fait comme tu l'avais prévue.
Redémarrage de la séquence.
Clémence : ouais, parce qu'on m'a empêché d'avancer avec le ballon.
SLB : et, là.
Clémence : là, j'ai essayé de marquer, mais…Annabelle aussi était montée mais j'ai pas pu lui passer.

2ème séquence : 2mn07''
Je cherche quelques instants la deuxième séquence à montrer à Clémence. Clémence court après Hugo un adversaire qui va en dribblant vers le but de l'équipe de Clémence et marque un but.
SLB : à quoi tu penses, là, dans cette situation ?
Arrêt de la séquence.
Clémence : euh…ben, à la base, j'étais en train de regarder ce qui allait se passer, comment, ils allaient avancer les autres, voilà.
SLB : et tu penses que t'aurais pu démarrer plus vite ?
Clémence : j'aurais dû y penser plus vite et j'ai réfléchi juste après et…je suis arrivé en retard.
Redémarrage de la séquence.
SLB : d'accord.
Clémence récupère le ballon et se dirige vers le centre du terrain. Elle échange quelques mots avec Annabelle.
SLB : après avoir pris un but, là, finalement, tu penses à quoi ?
Arrêt de la séquence.
Clémence : ben, je pense qu'il faut que je me bouge. Qu'on arrive à en mettre un, nous aussi, pour que ça soit un peu égal.
Silence. 10 secondes. Nous regardons la séquence.
SLB : tu te retrouves souvent à faire les engagements.
Clémence : oui parce comme ça, je peux faire la passe aux autres et ils avancent. Comme ça, tout le monde peut s'avancer parce que y en a qui ne se démarque pas. Enfin, que je puisse les voir.
SLB : c'est-à-dire, ils se démarquent pas assez ?
Clémence : ben, euh, c'est qu'y en a que j'arrive pas à voir, je me retourne dans tous les sens, je suis obligée de me retourner complètement pour les voir alors qu'ils pourraient se mettre sur les côtés pour que je les vois mieux et que je puisse leur faire une passe. (Silence.) *Enfin, il faut qu'il y ait personne devant.*
SLB : hum, hum.
Silence. 25 secondes. Clémence récupère la balle et la transmet à Ludovic, seul, devant le but. Il tire mais en dehors du cadre, la balle rebondit sur le mur. Clémence attrape le ballon après le rebond, marque une hésitation et le passe à Ludovic qui l'envoie au gardien adverse.
Le gardien lance la balle loin devant. Clémence court vers son but mais Louis, un adversaire, a trop d'avance et marque un but à Dan après un tir en suspension.
SLB : et, là on te voit, tu récupères la balle et qu'est-ce que tu fais ?
Clémence : soit je fais une passe vers l'avant, soit Ludovic y va marquer. Comme il était bien démarqué et bien loin, je lui fais une passe.
SLB : et là ? (Silence, le regard de Clémence est interrogateur.) *Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ? Tu vas voir, on va revenir en arrière. Je vais revenir au tout début.*
Là, vous perdez à nouveau la balle, mauvaise passe, tu te déplaces, on te voit bien, t'as vu Louis, voilà, là tu vois bien devant qu'il n'y a personne et puis après…là, la balle est-ce qu'on peut la jouer ?

Clémence : je crois que non.
Arrêt de la séquence.
SLB : pourquoi ?
Clémence : je crois que c'est parce qu'elle touche le mur. Comme Ludovic, il a pas mis le…
SLB : ouais, et donc là…
Clémence : je la passe à Ludovic mais sur le coup, j'ai pensé être dans la …
Redémarrage de la séquence.
SLB : hum, hum. Et déjà là tu es en train de revenir. Pourquoi tu reviens systématiquement à chaque fois ?
Clémence : que je reviens en arrière près du but ?
SLB : oui.
Clémence : ben parce comme ça si je me mets en avant, c'est que les autres ils sont près du ballon. Si y en a un qui peut me faire une passe assez loin, enfin, si on…enfin si on était deux. Y a un qui peut la rattraper et essayer de marquer.
SLB : d'accord.
Clémence : et on peut avancer.
Silence. 15 secondes. Nous regardons la fin de la séquence.

3ème séquence : 46''
Clémence observe Florian qui joue dans le groupe identifié par l'enseignant comme le plus compétent. Florian est un joueur actif qui se déplace beaucoup dans l'espace avant. Il a plus de difficultés à effectuer les replis défensifs. Clémence est placée à côté d'Annabelle.
SLB : alors maintenant on va… (Silence, je cherche une séquence.) *On va plutôt regarder lorsque tu es observatrice. Qu'est-ce que tu regardes dans la situation ?*
Clémence : je regarde Florian euh…j'alterne entre Florian et le porteur de balle.
SLB : d'accord. C'est-à-dire que dans l'observation tu regardes le porteur de balle ?
Clémence : et Florian. Pour voir si…s'il passe la balle à Florian.
SLB : d'accord.
Clémence : je regarde les joueurs pour être prête à marquer.
Silence. Arrêt de la séquence.
SLB : est-ce que tu crois que ça sert à quelque chose, finalement, de regarder les autres jouer ?
Clémence : non mais, bon comme ils jouent bien,…C'est…C'est pas désagréable de les regarder jouer et puis comme Florian était tout le temps en mouvement, je pouvais le regarder en même temps Florian et les autres qui jouent.
SLB : tu regardais aussi un peu l'ensemble du jeu.
Clémence : oui, voilà.
SLB : et tu te dis des choses quand tu regardes les autres jouer ?
Clémence : non, je regarde juste. Je pense juste qu'ils jouent un peu mieux que nous.
Redémarrage de la séquence.
SLB : ouais. Et comment tu fais pour juger qu'ils jouent un peu mieux que vous ?
Arrêt de la séquence.
Clémence : ben euh, déjà, ils marquent beaucoup plus, et ils sont toujours plus démarqués et donc ils arrivent mieux à lancer.
SLB : t'arrive à voir qu'ils sont plus démarqués finalement dans l'espace de jeu ?
Clémence : parce que quand ils arrivent à faire pas mal de passes et y a personne devant.
SLB : les joueurs, au moment où ils reçoivent la balle, ils sont souvent seuls.
Redémarrage de la séquence.
Clémence : voilà.
SLB : d'accord.

Silence. 10 secondes. Annabelle se tourne vers Clémence et lui parle.
SLB : et là, qu'est-ce qu'elle te raconte Annabelle ?
Arrêt de la séquence.
Clémence : elle m'a dit qu'il fallait qu'elle marque et elle m'a parlé de leur jeu, comment ils jouaient bien et j'écoutais à moitié et je regardais plutôt le jeu.
SLB : d'accord.
Clémence : je fais semblant d'écouter en fait.
Redémarrage de la séquence.
SLB : elle fait un peu comme toi aussi sauf que là, elle les commente.
Clémence : voilà.
SLB : elle est en train de regarder et puis elle dit, ils jouent comme ci comme ça.
Silence.
SLB : et finalement ça vous donne des idées par rapport au moment où vous jouez ou pas ?
Clémence : oui, parce qu'après Annabelle, elle est allée marquer. Elle les a bien regardé faire et elle a dit « Il faut que j'aille marquer. » et après quand on descendait entre les maillots et les plaquettes, on en a parlé un peu.
SLB : d'accord.
Clémence : c'est pour avoir une note assez bien.
SLB : ça donne envie finalement un petit peu ?
Clémence : d'avoir plutôt bien.
SLB : ce qui donne envie c'est un petit peu la note aussi ?
Clémence : oui.
Je ris. Clémence sourit.
SLB : même beaucoup.
Clémence : ben, oui parce c'est important.
SLB : d'accord.

4ème séquence : 1mn05''
Je cherche la deuxième séquence où l'on voit Clémence observée.
Silence. 10 secondes. Arrêt de la séquence.
SLB : tu fais des commentaires, là ?
Clémence : non, je me disais, un peu dans ma tête, « Faut qu'il passe la balle à Flo. » parce que j'observais Florian, parce que ça lui aurait fait des points de progression.
SLB : hum, hum. D'accord. Mais c'est parce que t'avais observé qu'il était démarqué et…
Clémence : qu'il était démarqué et que les autres ne lui faisait pas la passe, je trouvais cela un peu injuste qu'il fasse la passe à des gens pas trop démarqués des fois.
SLB : ah, oui ! Et tu penses qu'il y a une raison à ça ?
Clémence : soit qu'il était trop loin et ils ont pas fait attention sur le coup parce qu'ils allaient trop vite, soit qu'ils pensent que Florian, il est pas capable de marquer, qu'ils ont pas voulu lui passer la balle pour cette raison.
SLB : tu crois qu'il y a ça, des fois, un peu dans le… ?
Clémence : ah, oui ! Je pense. Y en a y font la passe à des gens pour marquer, pour gagner des points et pour gagner, quoi. Enfin, c'est aussi le but du jeu.
SLB : oui, bien sûr. Ce que je veux dire c'est ce que tu penses c'est que parfois, on fait des passes plutôt à certaines personnes qu'à certaines personnes parce qu'on se dit que tel joueur, il est plus à même de marquer un but qu'un autre.
Clémence : voilà, ou alors quand les personnes sont démarquées, ils sont capables de faire une passe à quelqu'un qui est marqué.
SLB : d'accord. Donc, il y a finalement, on estime, on estime…

Clémence : on juge sans vraiment savoir. Enfin on peut savoir en regardant les entraînements mais bon.
Redémarrage de la séquence. Silence. 20 secondes.
SLB : juste une dernière question, ces temps d'observation et puis aussi les moments où tu joues, tu penses que l'un et l'autre servent ?
Clémence : oui parce que ça peut servir comment on doit jouer et ça aide un peu pour voir les fautes qu'il faut pas faire et quand on joue, c'est bien de jouer, c'est ce qu'il y a de plus intéressant.
SLB : Clémence, je te remercie et je vais te laisser aller manger.
Clémence : merci.

ANNEXE 8

Classe de moyenne et grande section – ateliers « sauter »

Six séances, douze questionnements

Déroulement des questionnements :

Question : as-tu aimé cette séance d'EPS aujourd'hui ?

L'échelle est présentée de énormément à pas du tout.

Enormément	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout

- Je montre différentes séquences filmées où l'élève est joueur donc engagé dans l'activité et où l'élève peut se retrouver dans la situation d'observer l'activité des autres.

Séance n°1
Le groupe d'Anatole et de Laïa commence par l'atelier sauter en contrebas. L'enseignant reste à côté des élèves pour les aider à sauter s'il le sollicite.

Séance n°1 : 21/11/2011
1er questionnement Anatole 5.10 ans
Durée : 9mn51

SLB : voilà, c'est parti, ça commence. Alors bonjour Anatole, je vais te montrer quand tu es en train de sauter sur les quatre ateliers et je vais te demander ce que tu es en train de faire…euh. Tu vas voir je vais te poser des questions.
Mais avant de commencer, la séance aujourd'hui tu l'as aimée …énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Anatole : beaucoup.

1ère séquence : 34''
Anatole est dans le groupe des « sans dossard ». Ils sont à l'atelier du saut en contrebas. Anatole réalise son saut sans difficulté apparente. Ensuite il se place dans la file indienne et discute avec Raphaël qui est devant lui. Nicolas saute puis Louis. Dans la file indienne, Anatole dit : « Moi, j'ai fait comme ça. » et se met accroupi.

SLB : qu'est-ce que tu fais là ?
Anatole : ben je saute.
SLB : d'accord.
Anatole : je saute du meuble.
SLB : tu sautes du meuble.
Silence
SLB : t'as trouvé que c'était difficile ?
Anatole : non
Silence.
Anatole : à un moment j'ai même sauté encore plus loin.
Silence. Nous regardons la séquence. Arrêt.

SLB : tu parles avec tes camarades quand tu es dans la file indienne ? Qu'est-ce que tu leur dis dans la file indienne ?
Anatole : Après moi, y a Nicolas qu'est après moi.
SLB : d'accord. Et tu lui dis quoi à Nicolas ?
Anatole : toi, t'es derrière moi normalement. Il était en train de me doubler.
SLB : ah ! Il « était en train de te doubler, d'accord, je comprends.

2ème séquence : 28''
Raphaël saute et est déséquilibré. L'enseignant l'aide avec la main pour le stabiliser. Anatole saute dans le cerceau puis fait un pas en arrière pour ne pas tomber. Dans la file indienne, il discute avec Raphaël en faisant de gestes de bras vers le haut. Nicolas saute mais juste avant le cerceau. Certains des élèves rient du déséquilibre de Nicolas dont Anatole. Louis saute à son tour. Il est déséquilibré et finit sur les genoux.

Nous regardons la séquence en silence.
SLB : là, on te voit bien.
Silence.10 secondes.
Anatole : c'est moi, ici. (Il se montre sur l'écran).
Silence.
SLB : c'était difficile ?
Anatole : non.
Silence.
Anatole : je voulais le faire mais à cloche-pied.
SLB : ah ! Tu voulais le faire aussi à cloche-pied ?
Anatole : oui. C'était sur un pied.
SLB : on te demandait pas sur un pied de toute façon.
Silence. Arrêt.
SLB : ah ! Tu es en train de le refaire
Silence.
SLB : et qu'est-ce qu'il faut faire ?
Anatole : sauter dans le cerceau.
SLB : d'accord.
Anatole : j'ai sauté encore plus loin.
SLB : t'as essayé de sauter plus loin ?
Anatole : ouais.
SLB : pourquoi t'as essayé de sauter plus loin ?
Anatole : ben, j'ai sauté plus loin.
SLB : d'accord.
Silence.
Anatole : comme ça, on bat le record.
SLB : et qu'est-ce que tu regardes quand t'es dans la file indienne, là ?
Silence.
Anatole : ben, je regarde le (mot incompréhensible).
SLB : tu regardes quoi ?
Anatole : le plafond.
SLB : quoi ? Le plafond. D'accord.
Anatole : j'aime bien regarder le plafond, moi.
SLB : ah ! Bon.

3ème séquence : 7''

Anatole termine un saut et montre à l'enseignant et à Raphaël jusqu'où il est arrivé.

SLB : ah ! T'as montré jusqu'où t'étais arrivé, c'est ça ?
Silence.
Anatole : ben, oui.

4ème Séquence : 34 secondes
Laïa saute et est déséquilibrée vers l'avant. Elle termine à genoux. Anatole attend son tour dans la file indienne. Raphaël monte sur le placard et attend l'arrivée de l'enseignant pour sauter. Anatole et Nicolas lui parlent.

Anatole : là, c'est qui ?
SLB : ah ! Là, c'est Laïa. Qu'est-ce que tu fais pendant que Laïa est en train de sauter ?
Anatole : moi ?
SLB : oui. Qu'est-ce que tu fais pendant que Laïa est en train de sauter ?
Anatole : ben, j'regarde personne.
SLB : tu regardes le plafond toujours ?
Anatole : hum.
SLB : et quand tu sautes. Qu'est-ce que tu regardes ?
Anatole : ben le plafond.
SLB : quand tu sautes aussi.
Anatole : j'aime bien regarder le plafond.
SLB : même quand tu sautes, d'accord.
Anatole acquiesce.

5ème séquence : 31 secondes
Le groupe d'Anatole est à l'atelier, sauter loin. L'enseignant prend Raphaël et Louis et les placent à la fin de la file indienne. Anatole est le premier de la file indienne. L'enseignant réorganise la colonne en plaçant Nicolas et Raphaël à la fin. Anatole s'élance et saute loin. Il revient en courant et tape dans la main de Nicolas comme pour un relais et lui dit « GO ». Il se place à la fin de la file indienne pendant que Nicolas réalisé son saut. Laïa saute à son tour.

Arrêt de la séquence.
SLB : alors, là, on est sur le « sauter loin. » Tu sais ?
Anatole : oui.
SLB : tu te rappelles ?
Anatole : oui.
SLB : qu'est-ce qu'il fallait faire sur cet atelier, là ?
Anatole : il fallait sauter une seule fois mais le plus loin possible.
SLB : d'accord.
SLB : et t'as réussi à le faire, toi ?
Anatole : ben, oui !
SLB : on va regarder ça, là.
Nous visionnons la séquence.
Anatole : j'ai failli me cogner à la fenêtre.
SLB : tu t'es cogné à la fenêtre ?
Anatole : non, mais j'ai failli me cogner à la fenêtre.
SLB : ah ! Oui t'as failli.
Anatole : c'est moi le premier, là.
SLB : ouais.

Silence.
Anatole : j'ai failli me cogner à la fenêtre.
SLB : t'as bien réussi, là ?
Anatole : ben, oui.
SLB : qu'est-ce que tu as regardé quand t'as sauté ?
Silence.
Anatole : ben, le mur.
SLB : le mur. Devant toi, quoi ?
Anatole : ben, oui.
SLB : d'accord. Et quand t'es dans la file indienne, qu'est-ce que tu fais ?
Anatole : quand, moi, je fais rien, je regarde le plafond.
SLB : tu regardes le plafond.
Anatole : c'est ce que je fais d'habitude.
SLB : tu regardes toujours le plafond, alors ?
Anatole : oui.

6ème séquence : 10''
Anatole effectue un saut. Sa réception est assez proche de la fin du tapis qui est contre la porte fenêtre de la salle. Il revient en courant et pousse Nicolas qui est derrière lui dans la file indienne.

SLB : ah ! On va te revoir sauter.
Silence ; Nous regardons Anatole effectuer son saut.
SLB : ah ! Oui. C'est là où t'a failli te cogner.
Anatole : oui, c'est là où j'ai failli me cogner.
Arrêt.
SLB : est-ce que tu trouvais que tu sautais loin ?
Anatole : ben, oui.
SLB : d'accord.

7ème séquence : 15''

Anatole effectue un nouveau saut. Il arrive toujours dans la même zone sur le tapis de réception.

Je cherche la séquence.
Anatole : c'est encore moi, là ?
SLB : oui.
Nous regardons la séquence en silence.
Anatole : des fois on (incompréhensible) *à l'attaque.*
SLB : sourire.

8ème séquence : 10''
Raphaël réalise le saut multi-bonds. Il court jusqu'à tapis puis réalise trois sauts pieds joints. Puis il recommence un nouvel enchaînement course 1 – 2 – 3, pieds joints.

SLB : alors, là, c'est maintenant, faut essayer de sauter le plus loin…Tu te rappelles ce qu'il fallait faire, là ?
Anatole : oui. Il fallait courir quant y avait pas de tapis.
SLB : ouais.

Anatole : puis trois fois quand y avait les tapis.
SLB : d'accord. Et c'était trois fois pour… ?
Anatole : aller le plus loin possible.
SLB : d'accord, pour aller le plus loin possible. T'avais bien compris le…
Anatole : là, c'est à moi ?
SLB : non, non, c'est à tes camarades. Ils le font eux, là ?
Anatole : ben, oui !

9ème séquence : 40''
Albane réalise son saut : course en dehors des tapis puis elle effectue trois sauts à pieds joints. On entend 1 – 2 – 3. Laïa réalise le sien. Les trois sauts sont présents mais ils ne sont pas pieds joints. Anatole s'élance et effectue de grandes foulées. Il disparaît du champ de la caméra lors qu'il franchit la porte de la salle qui donne sur le couloir. Raphaël réalise son saut en imitant celui d'Anatole. On voit Anatole et Raphaël rirent dans la file indienne. Nicolas copie ses deux camarades en terminant son saut dans le couloir attenant à la salle.

Silence nous regardons une séquence.
Anatole : c'est moi le premier.
SLB : non, t'es dans la file indienne. Elle le fait, là ?
Anatole : ben, oui.
SLB : elle le fait bien ?
Anatole : elle est bonne comme moi.
SLB : là, c'est Laïa. Elle le fait bien Laïa ?
Anatole : non.
SLB : ah ! Bon ?
Anatole : Après c'est à moi.
SLB : pourquoi tu dis : « Elle le fait pas bien. » ?
Arrêt.
Anatole : parce qu'elle saute 4 fois, 5 fois. Où même, elle avait sauté 5 fois.
SLB : ah ! Ouais, d'accord. Donc là, tu l'as regardé pour dire ça ?
La séquence est remise en marche.
SLB : et toi ? Hop, on te voit plus.
Anatole : rire. *Au revoir, je m'en vais.*
SLB : t'as disparu. Fallait aller si loin que ça ?
Fin de la séquence.
Anatole : ben, non, j'ai sauté trois fois.
SLB : t'as sauté trois fois, là. D'accord.
Silence.
SLB : et, là, il a bien réussi ?
Anatole : non. Il a disparu et puis il est rentré dans le couloir.
SLB : ouais.
Nous regardons la fin de la séquence.
Anatole : 1, 2, 3, au revoir, je m'en vais.

10ème Séquence : 24''
Laïa effectue son saut comme la fois précédente : course puis bonds de type « galop de cheval » avec deux appuis puis le dernier, pieds joints. Anatole réalise le même saut avec de grandes foulées qui l'amènent dans le couloir. En revenant, il fait tomber un des deux plots qui marquent le début de la file indienne. Nicolas dit : « Anatole. », remet le plot en place et

se dirige vers l'enseignant. Mais on ne le voit pas sur la séquence. Anatole s'interroge à la fin de la séquence à ce sujet.

SLB : ah, là. C'est à toi. 1, 2, 3, hop ! Oh, mais dis donc !
Anatole : le dernier, le dernier, il était dans là-bas, il était là-bas le dernier.
SLB : ah ! D'accord, il était là-bas. D'accord, je comprends.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu…
Anatole : c'est moi qui l'ai dégommé !
SLB : qu'est-ce que tu dis à Albane, là ?
Arrêt de la séquence.
Anatole : dégommé.
SLB : dégommé, c'est-à-dire ?
Anatole : ben, j'ai dégommé le plot.
SLB : ah ! T'as dégommé. Tu l'as fait exprès ou…pas?
Anatole : ben, non…ben oui.
Nous regardons la séquence à nouveau.
SLB : ben, oui.
Anatole : puis j'l'ai…
SLB : ah, oui ! Tu voulais le faire tomber, quoi ?
Anatole : ben, où y va Nicolas ? J'me demande où y va.

11ème séquence : 1mn37''
Nous regardons la séquence. Le groupe d'Anatole est sur le dernier atelier des trois parcours. Il réalise celui des cloches-pieds et fait semblant de ne pas voir le mur et de se cogner la tête.
SLB : alors, là. Oh !
Anatole : rires.
SLB : rires.
Anatole : c'est parce que j'avais les yeux fermés.
SLB : t'avais fermé les yeux ?
Anatole : oui.
SLB : et comment tu fais pour sauter dans les cerceaux sans regarder ce que tu fais ?
Anatole : parce que en fait, je regarde bien tout, euh…et puis je le fais comme si j'étais une radio, j'enregistre ce qu'il y a.
SLB : ah, d'accord.
Anatole : j'enregistre.
SLB : d'accord.

On voit Laïa réalisée le parcours « marelle ». Pendant ce temps, Anatole effectue le parcours pieds joints mais on ne le voit pas distinctement.
SLB : t'as réussi à le faire, bien, les…les…sauter à pieds joints ?
Anatole : ben, oui.

Anatole se place dans la file indienne du parcours « marelle » derrière Louis. Raphaël effectue le parcours avec quelques difficultés. Il s'arrête fréquemment pour enchaîner le cloches-pieds et les sauts jambes écartées. Nicolas revient de son parcours et se place dans la file indienne devant Anatole et derrière Louis. Nicolas prend Louis par les épaules. Anatole s'interpose. Nicolas se place à la fin de la file indienne. Anatole va effectuer le parcours trois fois de suite sans aucune hésitation. A noter, la confusion d'Anatole qui confond Raphaël et Nicolas.
SLB : il y arrive bien, lui ? Comment il s'appelle ?

Anatole : qui ?
SLB : lui, comment il s'appelle ?
Anatole : je sais pas.
SLB : ah, bon ! Tu sais pas.
Silence.
SLB : il y arrive bien ?
Anatole : moi, j'y arrive bien.
SLB : toi, tu y arrives bien ?
Anatole : oui.
Silence. 10 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu dis ? Ah !
Anatole : quoi ?
SLB : à un moment tu le pousses. Regarde. Pourquoi tu le pousses ?
Anatole : non, c'est pas moi, c'est Raphaël, il m'a doublé.
SLB : ah ! Il t'a doublé, d'accord ! Et, toi, tu y arrives, là ?
Silence.
Anatole : oui.
Silence.
SLB : tu le refais derrière Laïa.
Silence.
SLB : et tu recommences encore.
Silence.

Anatole va effectuer le parcours pieds joints une fois puis l se dirige vers celui à cloches-pieds. Il a quelques difficultés à le réaliser marchant souvent. Il le refait immédiatement et respecte le cloche-pied sur le parcours. Il retourne au parcours pieds joints.
SLB : et puis tu vas faire les autres.
Anatole : j'vais faire, lui. J'aime bien !
SLB : pieds joints !
Anatole : Tac, tac, tatalala
Anatole suit le rythme de ces sauts dans le parcours. Il chantonne.
SLB : tu trouves ça difficile ?
Anatole fait non de la tête.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu fais les…les… ?
Anatole : moi ?
SLB : quand tu sautes dans les cerceaux, là ?
Anatole ; qu'est-ce que j'regarde ? Je regarde par terre.
SLB : tu regardes par terre.
Anatole : ben oui.
SLB : pourquoi ?
Anatole : ben, si j'pose les pieds entre les cerceaux, qu'est-ce que se passe ?
SLB : ben oui. Je comprends c'est pour regarder si tu mets bien les pieds les cerceaux, c'est ça. D'accord, je comprends.
Anatole : c'est là, que je me suis cogné dan le mur. J'avais les yeux fermés, j'avais pas regardé par terre.
Fin de la séquence.
SLB : bon, ben écoute, Anatole, je te remercie d'avoir répondu mes questions. Et puis tu vas pouvoir retourner en classe. Merci.
Anatole : tu veux dire dans la cour.
SLB : dans la cour.

Séance n°1 : 21/11/2011
2ème questionnement Laïa 4.11 ans
Durée : 11mn04

SLB : bon, je vais e montre des images lorsque tu es en train de sauter, tu sais, sur les différents ateliers et puis je vais te poser quelques questions. D'accord ?
Laïa : d'accord.
SLB : Mais avant de commencer, la séance aujourd'hui tu l'as aimée …énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Laïa : beaucoup.

1ère séquence : 34''
Anatole est dans le groupe des « sans dossard ». Ils sont à l'atelier du saut en contrebas. Anatole réalise son saut sans difficulté apparente. Ensuite il se place dans la file indienne et discute avec Raphaël qui est devant lui. Nicolas saute puis Louis. Dans la file indienne, Anatole dit : « Moi, j'ai fait comme ça. » et se met accroupi. Laïa regarde Anatole sauter et écoute les garçons qui parlent derrière elle sans intervenir dans la conversation.

SLB : alors, ça, c'est qui ?
Silence.
Laïa : euh…
SLB : qui a sauté, là ?
Silence.
Laïa : c'est…
SLB : Anatole ?
Laïa : oui.
SLB : ouais.
Laïa : oui.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu fais quand t'es dans la file indienne ?
Silence.
Laïa : hum…euh…
Silence.
SLB : tu sais pas bien ?
Silence.

2ème Séquence : 26''
Albane saute. Laïa saute et est déséquilibrée vers l'avant. Elle termine à genoux. Anatole attend son tour dans la file indienne. Raphaël monte sur le placard et attend l'arrivée de l'enseignant pour sauter. Anatole et Nicolas lui parlent.

SLB : hop ! Ça va être à toi, là.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : t'as trouvé que c'était difficile ?
Laïa : non.
SLB : non, ça a été ?
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu vas sauter, là ?

Silence.
Laïa : rien.
SLB : tu regardes rien. D'accord. Et là, quand t'es dans la file indienne derrière Albane ?
Laïa : euh…
SLB : ouais.
Silence.
SLB : tu sais pas.
Laïa : non.
SLB : non.

3ème Séquence : 34''
Albane saute. Laïa saute et est déséquilibrée vers l'avant. Elle termine à genoux. Anatole attend son tour dans la file indienne. Raphaël monte sur le placard et attend l'arrivée de l'enseignant pour sauter. Anatole et Nicolas lui parlent.

SLB : hop ! Ouh, là ! T'es tombée un peu ?
Silence.
SLB : tu t'es fait mal.
Laïa fait non de la tête.
SLB : d'accord.
Silence.

4ème séquence : 28''
Raphaël saute et est déséquilibré. L'enseignant l'aide avec la main pour le stabiliser. Anatole saute dans le cerceau puis fait un pas en arrière pour ne pas tomber. Dans la file indienne, il discute avec Raphaël en faisant de gestes de bras vers le haut. Nicolas saute mais juste avant le cerceau. Certains des élèves rient du déséquilibre de Nicolas. Louis saute à son tour. Il est déséquilibré et finit sur les genoux.

SLB : ah ! Qu'est-ce qui se passe là ?
Laïa : y rigolent.
SLB : hein ?
Laïa : y rigolent.
Arrêt de la séquence.
SLB : qui rigolent ?
Laïa : les enfants.
SLB : les enfants, ceux qui sont avec toi. Et pourquoi ils rigolent ?
Laïa : parce que…parce que y veut pas sauter.
SLB : y veut pas sauter et pourquoi il veut pas sauter d'après toi ?
Laïa : parce qu'il a peur.
SLB : il a peur, un peu. Il trouve que c'est un peu haut ?
Arrêt de la séquence.
Laïa : ouais.
SLB d'accord. Et tu, tu rigoles ?
Laïa fait « non » de la tête.
SLB : et pourquoi tu rigoles pas toi ? Pourquoi ils rigolent les autres ?
Silence.
Laïa : parce que ils sautent pas.
SLB : ah ! D'accord parce qu'ils sautent pas. et toi, ça te fait pas rire ?
Laïa fait de nouveau « non » de la tête.

SLB : non.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : et donc, le maître vient l'aider.
Laïa : ouais.
Fin de la séquence.
SLB : y avait que lui qui avait peur ?
Laïa : non, y avait aussi Raphaël.
SLB : Raphaël, il avait un petit peu peur, aussi ?
Laïa acquiesce de la tête.
SLB : comment tu savais ça qu'il avait un petit peu peur, Raphaël?
Laïa : on l'a vu.
SLB : d'accord, on l'a vu.

5ème séquence : 7''
Laïa saute et se réceptionne debout puis elle est déséquilibrée et termine à genoux. L'enseignant annonce : « On s'arrête. » Puis il effectue les rotations des ateliers.
SLB : et hop ! Tu y arrives drôlement bien, quand même.
Laïa : hum, hum.

6ème séquence : 31''
Le groupe d'Anatole est à l'atelier, sauter loin. L'enseignant prend Raphaël et Louis et les placent à la fin de la file indienne. Anatole est le premier de la file indienne. L'enseignant réorganise la colonne en plaçant Nicolas et Raphaël à la fin. Anatole s'élance et saute loin. Il revient en courant et tape dans la main de Nicolas comme pour un relais et lui dit « GO ». Il se place à la fin de la file indienne pendant que Nicolas réalisé son saut. Laïa saute à son tour.

SLB : alors, là, c'est sur l'autre atelier.
Silence.
SLB : pourquoi le maître, il les mets derrière les autres enfants ?
Laïa : parce qu'il faut à la queue leu leu.
SLB : ah ! D'accord. Tu savais ce qu'il y avait à faire, là ?
Laïa : oui.
SLB : qu'est-ce qu'il y avait à faire ?
Laïa : à courir et à sauter puis après à sauter comme quand c'était sur le meuble.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : là, tu vas sauter, toi.
Silence.
SLB : hop !

7ème séquence : 5''
Albane saute et finit à 4 pattes sur le tapis de réception.

SLB : là, c'est Albane.
Laïa : oui.
Silence. Fin de la séquence.
SLB : elle saute comment Albane ?
Laïa : ben…elle saute.
Silence.
SLB : c'est bien ce qu'a demandé le maître de la façon dont elle saute ?

Laïa : oui.

8ème séquence : 10’’
Anatole effectue un saut. Sa réception est assez proche de la fin du tapis qui est contre la porte fenêtre de la salle. Il revient en courant et pousse Nicolas qui est derrière lui dans la file indienne.

SLB : et, là, il saute bien Anatole ?
Laïa : ah ! Non, pas très bien.
SLB : ah ! Bon. Pourquoi ?
Laïa : parce qu’il tombe.
SLB : parce qu’il tombe d’accord.

9ème séquence : 10’’
Laïa prend son élan et saute. Elle ne saute pas loin et ne termine pas son saut à pieds joints. Ensuite elle retourne dans la colonne.

SLB : on va te voir sauter. Hop ! Ah !
Silence. Fin de ma séquence.
SLB : toi, tu penses qu’il faut rester debout, c’est ça ?
Silence. Laïa fait « non » de la tête.
SLB : non. Alors pourquoi tu dis qu’Anatole, il tombe et c’est pas bien.
Laïa : faut essayer de rester debout.
SLB : ah ! D’accord. Donc toi, tu restes bien debout pour le coup.
Laïa acquiesce de la tête.
SLB : c’est vrai, tu es bien debout à la fin.

10ème séquence : 15’’
Anatole effectue un nouveau saut. Il arrive toujours dans la même zone du tapis de réception.

SLB : on va encore regarder si Anatole…
Silence.
SLB : qu’est-ce que tu regardes quand tu es dans la file indienne à attendre que tu passes ?
Laïa : les enfants.
SLB : tu regardes les enfants qui sont dans la colonne ou dans les autres ateliers ou ceux qui sont en train de sauter dans ton atelier ?
Laïa : ceux qui sont en train de sauter dans mon atelier.
SLB : d’accord. Et tu les regardes comme ça pour voir s’ils sautent loin, pour voir comment ils font. Pourquoi ?
Laïa : pour voir comment ils font.
SLB : pour voir comment ils font. D’accord.
Silence.
SLB : et tu penses que ça sert à quelque chose de voir comment ils font ?
Silence. Laïa acquiesce.
SLB : oui. Tu penses que ça sert à quoi ?
Silence.
Laïa : ben…ben, après…ben après on a des idées.
SLB : c’est apprendre à les aider.
Silence. Mauvaise compréhension du mot de Laïa : interprétation du mot « idée » en « aider ».
SLB : comment tu peux faire pour les aider, alors ?

Silence.
Laïa : euh…ben.
Silence.
SLB : tu sais pas. Mais tu penses que ça peut servir à les aider quand même, mais tu sais pas trop comment.

11ème séquence : 40''
Albane réalise son saut : course en dehors des tapis puis elle effectue trois sauts à pieds joints. On entend 1 – 2 – 3. Laïa réalise le sien. Les trois sauts sont présents mais ils ne sont pas pieds joints. Anatole s'élance et effectue de grandes foulées. Il disparaît du champ de la caméra lors qu'il franchit la porte de la salle qui donne sur le couloir. Raphaël réalise son saut en imitant celui d'Anatole. On voit Anatole et Raphaël rirent dans la file indienne. Nicolas copie ses deux camarades en terminant son saut dans le couloir attenant à la salle.

SLB : alors, ça. C'était quand il fallait sauter en plusieurs fois.
Silence.
SLB : ils le font bien les copains, là ?
Laïa : oui.
Nous regardons la séquence.
SLB : là, t'es avec Albane. Elle le fait bien Albane ?
Laïa : oui.
Silence.
SLB : et, toi ? On va te voir. Hop ! Hop ! Hop ! Alors t'as bien réussi ?
Laïa acquiesce de la tête.
SLB : et il a bien réussi, Anatole ?
Laïa : oui, il a continué à courir.
SLB : il a continué à courir un peu.
Laïa : oui.
SLB : il fait pareil, aussi. Comment il s'appelle ?
Silence.
Laïa : Romain
SLB : c'est Romain. Pareil, il a fini dans le couloir. Et hop ! Ils finissent tous dans le couloir.
(Sourires)

12ème Séquence : 24''
Laïa effectue son saut comme la fois précédente : course puis deux sauts « galop » avec deux appuis puis le dernier, pieds joints. Anatole réalise le même saut avec de grandes foulées qui l'amènent dans le couloir. En revenant, il fait tomber un des deux plots qui marquent le début de la file indienne. Nicolas dit : « Anatole. », remet le plot en place et se dirige vers l'enseignant. Mais on ne le voit pas sur la séquence. Anatole s'interroge à la fin de la séquence à ce sujet.

SLB : attends, on va le remettre en arrière. Et hop ! Voilà.
Arrêt de la séquence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu essaies de sauter comme ça ?
Silence.
SLB : quand tu fais ce saut, là ?
Silence.
Laïa : rien.
SLB : tu regardes rien.

Redémarrage de la séquence.
SLB : et hop ! Anatole disparaît à nouveau dans le couloir.
Silence.
Anatole : qu'est qu'il dit Anatole, là ?
Laïa : euh…
Laïa fait « non » de la tête.
SLB : tu te rappelles plus ?
Laïa : euh... (Laïa fait « non » de la tête.)

13ème séquence : 1mn37''
Nous regardons la séquence. Le groupe d'Anatole et de Laïa est sur le dernier atelier des trois parcours. Laïa réalise celui de la marelle. Elle passe juste derrière Albane. Elle a des difficultés à enchaîner les cloches-pieds et les deux appuis jambes écartées. Au retour, elle veut se replacer dans la file indienne. Mais Nicolas la pousse et l'oblige à se mettre dans la file indienne du parcours cloche-pied.
Nous regardons la nouvelle séquence.
SLB : c'était difficile l'atelier avec les cerceaux ?
Laïa : oh ! Oui.
SLB : un petit peu. T'avais compris ce qu'il y avait à faire ?
Laïa : oui.
SLB : oui. Mais c'était pas facile, on voit bien que…
Silence.
SLB : qu'est-ce qu'il te dit, il ne veut pas que tu repasses tout de suite, c'est ça ?
Laïa : non.

On voit Laïa réalisée le parcours cloche-pied. Elle éprouve quelques difficultés et pose plusieurs fois les deux pieds pendant le déplacement. Puis elle va au parcours pieds joints, comme le fait Albane.
SLB : hop ! Hop ! Hop ! Et sur le parcours vert, qu'est-ce qu'il y avait à faire ?
Laïa : à rester pieds collés et à sauter.
SLB : tout à fait.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu fais les…les…ce que vous a demandé le maître, là ?
Silence.
Laïa : je regarde devant moi.
SLB : tu regardes devant toi, d'accord. Et il y arrive bien Anatole ?
Laïa : oui.
Silence.

Anatole se place dans la file indienne du parcours « marelle » derrière Louis. Raphaël effectue le parcours avec quelques difficultés. Il s'arrête fréquemment pour enchaîner le cloches-pieds et les sauts jambes écartées. Nicolas revient de son parcours et se place dans la file indienne devant Anatole et derrière Louis. Nicolas prend Louis par les épaules. Anatole s'interpose. Nicolas va sur le parcours du cloche-pied. Laïa se place derrière Anatole. Ce dernier va effectuer le parcours trois fois de suite sans aucune hésitation tandis que Laïa éprouve toujours des difficultés à coordonner cloche-pied et saut jambes écartées. Laïa va ensuite sur le parcours cloche-pied.
Laïa : je regarde devant moi.
SLB : tu regardes devant toi, d'accord. Et il y arrive bien Anatole ?
Laïa : oui.

Silence.
SLB. Voilà, est-ce qu'au fur et à mesure où tu le faisais tu y arrivais de mieux en mieux ?
Laïa : oui.
Silence.
SLB : et dans l'ordre, comment tu as fait pour passer ?
Silence. Arrêt de la séquence.
Laïa : j'ai fait d'abord cerceaux rouges après cerceaux orange puis cerceaux verts. (Pour faciliter la distinction entre les trois parcours, les cerceaux utilisés sont de couleurs différentes : parcours « marelle » - cerceaux rouges et bleus, parcours cloche-pied – cerceaux oranges ; parcours pieds joints – cerceaux verts).
Laïa va au parcours pieds joints et le réalise avec application. Elle marque un temps d'arrêt dans chaque cerceau. Elle pousse le dernier cerceau vert et l'éloigne de la file. Elle se dirige vers le parcours « marelle ». Raphaël passe juste après Laïa et ne peut pas terminer le parcours le cerceau étant trop éloigné. Il se met à genoux et le remet en place sous le regard de Laïa.

SLB : à chaque fois, t'as commencé, t'en a fait un et puis le deuxième et ensuite t'as fait le troisième, c'est ça ?
Laïa : oui.
SLB : d'accord.
Silence. 10 secondes.
SLB : est-ce que tout le monde a fait comme toi ?
Laïa : non.
Silence.
SLB : ah ! Y en a qui remettent les cerceaux lorsqu'ils sont déplacés.
Silence.
SLB : bon, ben, écoute Laïa, je vais te remercier, j'ai fini de te poser des questions. Merci.

Séance n°2 : 28/11/2011
3ème questionnement Loïs 5.8 ans
Durée : 9mn48

SLB : silence 20 secondes*. Alors Loïs, on va commencer l'entretien. Et puis tu sais, je t'ai pris avec la petite caméra quand tu étais entrain de réaliser les différents ateliers et puis quand tu étais dans les files d'attente et puis je vais te poser en même temps quelques questions.*
Mais avant de commencer, la séance aujourd'hui tu l'as aimée …
Loïs : ouais.
SLB : énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Loïs : énormément.
SLB : énormément, d'accord. Alors.

1ère séquence : 1mn11''
Loïs est dans le groupe des « sans dossard ». Ils commencent la séance par l'atelier des trois parcours. Loïs réalise le parcours « marelle» sans difficulté puis il va effectuer celui des pieds joints. Il se place derrière Karla. Les deux élèves réalisent parfaitement le parcours. On entend « Hop » à chaque saut pieds joints. Puis il va au parcours cloche-pied juste après Arnaud. Il l'effectue un arrêt au milieu du parcours. Il fait un grand tour et passe devant une des caméras

fixes et se place dans la file indienne du parcours « marelle ». Romain remet les cerceaux qu'il avait déplace mais se trompe en mettant deux cerceaux côte à côte au lieu de les placer alignés. Loïs s'adapte et enchaîne deux sauts jambes écartées. Il effectue le parcours cloche-pied. Puis il va effectuer le parcours pieds joints. Il attend que Romain ait terminé le sien pour commencer. La séquence se termine alors que Loïs vient de refaire le parcours cloche-pied.

Silence. 10 secondes. je cherche la première séquence.
SLB : qu'est-ce que tu es en train de faire, là ?
Loïs : hum…sauter.
SLB : ouais, tu sautes. Sur quel atelier tu es ?
Loïs : sur lui. (Loïs se montre sur l'écran.)
SLB : ouais sur celui-là. D'accord. Tu sautes à pieds joints. C'est difficile ?
Loïs : un peu.
SLB : oui.
Silence.
SLB : et là, tu sautes. Comment ça s'appelle ? Tu te rappelles ?
Silence.
SLB : regarde. Comment ça s'appelle ?
Loïs : je sais plus.
SLB : tu sais plus. C'est à cloche-pied.
Silence.
SLB : puis après tu passes sur le troisième. Tu es passé dans un ordre comme tu voulais ou toujours le même ordre entre les trois…les trois petits parcours, là ?
Loïs : je sais pas.
SLB : tu sais pas. d'accord.
Silence.
SLB : et tu y arrives bien ?
Loïs : hum, hum, pas trop.
SLB : pas trop. Tu trouves que tu n'y arrives pas trop bien ?
Loïs : non.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu es en train…sur les petits parcours, là. Quand tu es en train de les faire ?
Loïs : les cerceaux.
SLB : tu regardes les cerceaux. D'accord.

2ème séquence : 1mn56''
Le groupe de Loïs et de Karla sont sur l'atelier sauter en contrebas. Loïs monte sur le meuble et attend. Il saute et roule sur l'avant. Nils saute à son tour. Loïs est dans la file indienne et regarde son camarade. Romain monte sur le meuble et attend. Ariane va lui tendre la main pour l'aider à sauter. Romain attend toujours. L'enseignant arrive et lui donne la main. Il saute. Karla saute à son tour. Arnaud l'encourage. Elle arrive équilibrée dans le cerceau. Puis c'est au tour d'Ariane. Plusieurs élèves dans la file indienne l'encouragent. Elle saute et arrive dans le cerceau. Arnaud saute sans hésitation suivi de Philippine puis c'est à nouveau Loïs puis Nils.

Je me trompe de séquence et je montre à Loïs la séquence où j'ai filmé Karla.
SLB : alors, là.
Loïs : sourire. *Ça, c'est Karla.*

Je cherche la séquence. 15 secondes.
SLB : alors, tu es dans le…tu es en train de faire l'atelier sauter en contrebas. C'est difficile ça ?
Loïs : non.
SLB : non. Tu y arrives bien ?
Loïs : hum.
SLB : tu dis quoi, là ?
Loïs : je sais pas.
SLB : tu sais plus. Hop ! Tu l'as bien réalisé ?
Loïs : non, pas trop.
SLB : non , pas trop. Pourquoi ?
Loïs : je sais pas trop.
SLB : tu sais pas trop.
Loïs : non.
SLB : quand les autres y passent. Qu'est-ce que tu fais ?
Silence.
SLB : qu'est-ce qui est en train de passer, là ?
Loïs : Romain.
SLB : Romain. Donc le maître est obligé de l'aider. Tu sais pourquoi ?
Loïs : oui.
SLB : pourquoi ?
Loïs : parce qu'il a peur.
SLB : il a peur, ouais.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu fais quand les autres y vont passer ?
Loïs : hum…je sais pas trop.
SLB : tu sais pas trop. Tu les regardes faire ?
Loïs : hum.
SLB : ouais. Et quand tu les vois faire tu te dis quoi ?
Loïs : de faire comme eux.
SLB : de faire comme eux. D'accord.
Silence.
SLB : et tu trouves que les autres, ils y arrivent bien ?
Loïs : hummm…oui.
Silence. 10 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu fais le saut ? Tu te rappelles Loïs ?
Loïs : non.
SLB : ce que tu regardes, tu te rappelles plus ?
Loïs : non.
Silence.

C'est au tour de Romain. Il attend. L'enseignant est à côté du meuble et le regarde. Philippine, qui est dans la file indienne, se met à genoux et rapproche le cerceau du meuble aidé ensuite par Arnaud. Karla effectue le dernier saut de la séquence. Comme le cerceau n'a pas été remis en place pour elle. Elle saute au-delà du cerceau et arrive équilibrée. Pourtant Loïs trouve que son saut n'est pas bon parce qu'elle n'a pas sauté dans le cerceau.

SLB : et de rapprocher le cerceau, tu crois que ça sert à quelque chose ?
Loïs : oui.
SLB : ça sert à quoi ?

Loïs : parce que…il était…il était ici. (Loïs pointe sur l'écran l'endroit où était précédemment le cerceau.)
SLB : oui, ici. Et si elle le rapproche, tu crois que ça sert à quelque chose toi ?
Loïs : non.
SLB : ça sert à rien.
Loïs : n'empêche, c'est plus facile.
SLB : ah ! Oui, en plus c'est plus facile.
Silence.
SLB : et Karla, elle y arrive bien, elle ?
Loïs : non.
SLB : pourquoi ?
Loïs : parce qu'elle a sauté sur le tapis.
SLB : oui, c'est vrai, elle a pas sauté dans le cerceau.

3ème séquence : 1mn58''
Le groupe est sur le sauter loin. Les élèves sont en file indienne. Arnaud saute puis c'est au tour de Philippine. Loïs est le dernier de la colonne et cherche à escalader le tapis qui est contre le mur. Karla saute à son tour et se réceptionne pieds joints en restant accroupie. Philippine a commencé à ramper pour revenir vers la colonne. Karla l'imite en se plaçant derrière elle. Romain saute et revient dans la file indienne à 4 pattes. Loïs prend son élan et ne se réceptionne pas à pieds joints. Il a un temps de décalage entre la pose de ses appuis. Il revient se place dans la colonne en courant.

SLB : là, tu sais. C'était sur la sauter loin.
Loïs : hum.
SLB : qu'est-ce que tu fais là ?
Silence.
SLB : (sourire). *Qu'est-ce que tu es en train de faire ? tu es en train de grimper sur le tapis derrière.*
Loïs : (sourire).
SLB : t'as le droit de faire ça ?
Loïs : non.
SLB : non, y a pas le droit.
Silence.
SLB : elle y arrive bien Karla, là ?
Loïs : oui.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : oh ! Comment elles reviennent Karla et puis… ?
Loïs : en limace.
SLB : en limace. Oui, c'est ça. Elles sont en train de ramper sur le sol.
Silence.
SLB : et toi, tu as bien réussi aussi ?
Loïs : oui. Je suis resté debout.
SLB : t'es resté debout. Le maître, il avait dit de rester debout. C'est ça ?
Loïs : hum.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu es dans la file indienne ?
Loïs : hum…hum... (Loïs me montre avec le doigt l'écran.)
SLB : qu'est-ce que tu veux dire quand tu montres avec le doigt, là ?

Arnaud saute et plonge sur le tapis les pieds en avant. Il touche avec ses pieds le tapis de protection contre le mur. Les élèves de la file indienne rient beaucoup. Philippine et Nils saute nt à leur tour mais on ne voit pas leur réception. Karla saute et arrive pieds joints. Loïs imite le saut d'Arnaud avec les pieds en avant qui touchent le tapis. Il essaie de ramper sur le dos et pousse avec les pieds le mur. Il écarte le tapis du mur. Il tente de le pousser pour le remettre en place en s'allongeant devant le tapis. Il regarde dans ma direction faisant face à l'objectif. On entend une voix d'élève : « Laisse le tapis Loïs. »

Loïs : ah ! Arnaud.
SLB : C'est Arnaud
Silence.
SLB : tu l'as regardé réaliser son saut, Arnaud.
Loïs : ouais.
SLB : et alors, t'as trouvé ça comment ?
Loïs : bien.
SLB : Bien.
Loïs : hum.
SLB : d'accord.
Silence. Nous regardons la suite de la séquence.
SLB : ça va être à toi. Comment t'as sauté ? T'as bien réussi ?
Loïs : oui.
Silence.
SLB : après t'essaies de répartir en limace ?
Loïs : non.
SLB : qu'est-ce que tu fais là, après ?
Loïs : (incompréhensible)*. Y a des trucs qui se coincent.*
SLB : tu es en train de …ah ! Oui.
Loïs : le tapis y se penche.
SLB : le tapis de protection, il se penche et donc tu repousses le gros tapis.
Loïs : oui. D'accord.

4ème séquence : 2mn14''
Loïs effectue le saut avec des foulées bondissantes et termine dans le couloir. Karla court jusqu'à a limite des tapis qui effectue trois sauts à pieds joints. Ariane s'élance à son tour et fait trois bonds en terminant le dernier dans le couloir et en disparaissant du champ de la caméra.

Loïs : c'est le dernier.
SLB : qu'est-ce qu'il fallait faire sur les sauts ?
Loïs : j'sais pas.
SLB : tu sais pas. elle réalise bien Karla ?
Loïs : oui. Fallait faire jute trois sauts.
SLB : faillait faire trois sauts. D'accord.
Silence.
SLB : et ils arrivent bien, là ?
Loïs : oui.
SLB : oui.
Silence.

Loïs et Philippine discutent dans la file indienne. Loïs veut passer devant elle. Loïs attrape les épaules de Philippine et on l'entend faire « tchou-tchou ». Philippine saute et Loïs court juste derrière elle. L'enseignant l'appelle : « Loïs. Pourquoi tu t'es arrêté ? »
SLB : vous discutez dans la…
Loïs : non.
Silence.
SLB : c'est toi qui fait « tchou-tchou », comme ça ?
Loïs sourit.
SLB : c'est quoi ?
Loïs : « tchou-tchou ».
SLB : tu fais le train (sourire) *?dans la file indienne, tu fais le train ?*
Loïs rit.
SLB : et là, tu fais quoi ? T'essaies de la doubler ?
Loïs : oui.
SLB : ça marche pas.
Loïs : euh…
SLB : non, ça marche pas. Non.
Loïs : y a et boum.
SLB : ah ! Le maître, il t'a vu faire une petit peu le pitre dans la colonne. Qu'est-ce qu'il te dit le maître ?
Loïs : j'sais pas.
SLB : tu te rappelles plus. Qu'est-ce que tu regardes quand tu fais les sauts, là ?
Silence.

Loïs saute à nouveau et refait ses foulées bondissantes en terminant dans le couloir. Karla saute et refait ses trois bonds pieds joints. Mais cette fois, elle pose les mains au sol lors de son dernier bond. Cela évoque une imitation du crapaud pour Loïs. Ariane effectue son saut en réalisant plusieurs bonds mais en posant deux appuis comme on peut le faire pour imiter le déplacement du cheval. Ariane revient et replace les tapis qui se sont écartés. Les élèves discutent dans la file indienne.
SLB : hein ?
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes ?
Silence.
SLB : tu te rappelles ?
Loïs : non.
SLB : non, tu te rappelles plus.
Silence. 10 secondes.
Loïs : elle fait comme les crapauds. « Croa, croa ».
SLB : elle fait comme les crapauds, Karla. Ouais, c'est un peu vrai. T'as raison, c'est un faux crapaud, en fait.
SLB : et là, c'est un saut comment ?
Loïs : hum…grenouille.
SLB : ah ! C'est un saut grenouille.
Silence.
SLB : qu'est-ce qu'elle fait là ?
Loïs : elle remet les tapis.
SLB : c'est bien de remettre les tapis ?
Loïs : ouais.
SLB : pourquoi ?

Loïs : comme ça on se fait pas mal.
SLB : c'est vrai, t'as raison comme ça on se fait pas mal.
Silence.
SLB : vous discutez, là ?
Silence.
SLB : vous discutez de quoi, tu te rappelles ?
Loïs : non.
SLB : d'accord. Bon, ben, écoute Loïs, je vais te remercier d'avoir répondu à mes questions et puis je vais le laisser retourner dans la cour. Merci.

Séance n°2 : 28/11/2011
4ème questionnement Karla 4.11 ans
Durée : 9mn02

Karla : ah ! C'est tout noir.
SLB : tu vois mieux, là ?
Karla : ouais.
Je cherche la bonne séquence.

1ère séquence : 1mn11''
Karla réalise le parcours « marelle » sans difficulté. Puis elle se dirige au parcours cloche-pied. Nils réalise le sien sans respecter les consignes. Karla attend qu'il finisse le sien avant de l'effectuer parfaitement. Puis elle réalise le parcours pieds joints sans hésitation. Elle se dirige vers le parcours « marelle ». Elle est suivie par Loïs. Karla se dirige vers le parcours cloche-pied. Philippine le réalise devant elle en changeant de pied plusieurs fois. Karla l'exécute sans se tromper et sans arrêt. Puis elle se presse pour aller sur le parcours pieds joints. Elle replace le plot de départ et réalise le parcours rapidement. Loïs la suit de très près et la pousse au moment où elle met les pieds dans le dernier cerceau du parcours.

SLB : voilà. Tu es en train de réaliser les sauts. C'est difficile ?
Karla : ouais. Un petit peu.
SLB : un petit peu, d'accord. Là, tu as fait le parcours de la « marelle ». Là tu fais le parcours à pieds joints. Qu'est-ce que tu regardes quand tu fais les parcours, là ?
Karla : ben, euh…C'est que…moi, je…que j'ai inventé d'autres façons.
SLB : ah ! T'as inventé d'autres façons. Comment par exemple ?
Karla : ben, euh…pour les cerceaux où est Loïs. J'ai inventé de me déplacer aux côtés.
SLB : sur le côté.
Karla : ouais.
SLB : d'accord.
Karla : ouais, comme philippine.
SLB : d'accord. Et qu'est-ce que tu regardes quand tu les fais les parcours ?
Karla : ben…je regarde devant moi.
SLB : tu regardes devant toi. D'accord.
Karla : ouais.
SLB : et tu avais décidé de faire dans un ordre particulier ?
Karla : oui. Ceux-là, on peut les faire quand on veut mais…mais on peut les faire de différentes façons mais pas les autres.
SLB : pas les autres.
Karla : les autres, on doit les faire en ordre des cerceaux, là.

SLB : là, on voit que t'as fait la « marelle » en premier, le cloche-pied, le pied-joint et ensuite tu lui dis quoi à Loïs ?
Karla : j'lui dis mais j'lui dis…j'lui dis : « Fallait attendre là-bas parce moi, tu m'as bigné dedans. »
SLB : ben, oui. Il t'a poussé.
Karla : oh ! Oui. (Sourire).
SLB : c'est pas très…C'est pas très gentil.

2ème séquence : 1mn56''
Le groupe de Loïs et de Karla sont sur l'atelier sauter en contrebas. Loïs monte sur le meuble et attend. Il saute et roule sur l'avant. Nils saute à son tour. Loïs est dans la file indienne et regarde son camarade. Romain monte sur le meuble et attend. Ariane va lui tendre la main pour l'aider à sauter. Romain attend toujours. L'enseignant arrive et lui donne la main. Il saute. Karla saute à son tour. Arnaud l'encourage. Elle arrive équilibrée dans le cerceau. Puis c'est au tour d'Ariane. Plusieurs élèves dans la file indienne l'encouragent. Elle saute et arrive dans le cerceau. Arnaud saute sans hésitation suivi de Philippine puis c'est à nouveau Loïs puis Nils.

SLB : alors, là, tu te rappelles, c'est le sauter en contrebas.
Karla : oui.
SLB : qu'est-ce que tu fais quand tu es dans la file indienne, là ?
Karla : ben…
SLB : et que Loïs, il est en train de sauter.
Karla : ben, on attend et euh…on doit monter sur une chaise.
SLB : ouais.
Karla : et on doit sauter dans le cerceau.
SLB : d'accord.
Karla : mais Loïs…
SLB : qu'est-ce qu'il a fait ?
Karla : ben, Loïs en fait il s'est mis par terre.
SLB : ah ! Ouais.
Karla : je sais pas pourquoi, mais…
SLB : et là, c'est Romain. Qu'est-ce que se passe pour Romain ?
Karla : ben, O. (Prénom de l'enseignant), *il va l'aider, regarde !*
SLB : ouais. Eh ! Oui.
Karla : ben, là, moi aussi, j'suis sûre que je sais le faire.
SLB : oui, tu réussis bien ?
Karla : oui.
SLB : par rapport à ce qu'a dit le maître ?
Karla : ouais.
SLB : et, là qu'est-ce que tu fais quand t'es dans la file indienne ?
Karla : ben, en fait, j'attends que tous les autres euh…Ils ont fini.
SLB : d'accord.
Karla : et j'attends que ce soit mon tour de monter sur la chaise et de sauter.
SLB : d'accord. Et tu les regardes quand ils sautent les autres.
Karla : ouais.
SLB : et tu crois que ça sert à quelque chose de les regarder sauter ?
Karla : oui, ça sert à les encourager.
SLB : ah ! Ça sert à les encourager. D'accord. Et c'est bien d'encourager les autres ?

Karla : oh ! Ben, oui, parce que…Comme ça ils ont plus d'aide parce que…C'est sûr que Romain.

C'est au tour de Romain. Il attend. L'enseignant est à côté du meuble et le regarde. Philippine qui est dans la file indienne se met à genoux et rapproche le cerceau du meuble aidé ensuite par Arnaud. Karla effectue le dernier saut de la séquence. Comme le cerceau n'a pas été remis en place pour elle. Elle saute au-delà du cerceau et arrive équilibrée. Pourtant Loïs trouve que son saut n'est pas bon parce qu'elle n'a pas sauté dans le cerceau.
SLB : Romain, c'est pas facile…
Karla : ouais.
SLB : c'est parce qu'il a très peur.
Karla : ouais.
Karla : il a peur.
Silence. 10 secondes.
SLB : elle a rapproché le cerceau. Tu crois que c'est bien ça, pour Romain ?
Silence.
SLB : de rapprocher le cerceau ?
Karla : oh ! Ben, sinon ce serait trop facile pour lui, sinon, il sauterait près de là, il y arriverait ici. Moi, j'ai pas sauté dans le cerceau, là.
SLB : t'as sauté plus loin, toi.
Karla : ouais.
Arrêt de la séquence.
SLB : et donc le cerceau, c'est plus dur quand il est plus près ou plus loin ?
Karla : plus loin.
SLB : ouais, c'est ça. Donc finalement, elle a bien fait de rapprocher le cerceau pour Romain, du coup, alors ?
Karla : ben, personne a rapproché le cerceau.
SLB : ah ! Ben, si pour Romain, elle a rapproché le cerceau.

3ème séquence : 1mn58''
Le groupe est sur le sauter loin. Les élèves sont en file indienne. Arnaud saute puis c'est au tour de Philippine. Loïs est le dernier de la colonne et cherche à escalader le tapis qui est contre le mur. Karla saute à son tour et se réceptionne pieds joints en restant accroupie. Philippine a commencé à ramper pour revenir vers la colonne. Karla l'imite en se plaçant derrière elle. Romain saute et revient dans la file indienne à 4 pattes. Loïs prend son élan et ne se réceptionne pas à pieds joints. Il a un temps de décalage entre la pose de ses appuis. Il revient se place dans la colonne en courant.
SLB : alors, là, c'était sur la sauter loin.
Karla : ah ! Oui.
SLB : c'est Arnaud qui va commencer.
Silence.
SLB : t'as regardé ce qu'il avait fait ?
Karla : en fait, en fait, on doit faire un saut et après on doit, on doit atterrir le plus loin possible.
SLB : d'accord. Et toi, tu y arrives bien ça ?
Karla : ouais.
SLB : on va voir.
Silence.
SLB : ah ! Ouais, quand même. Et là, vous faîtes un retour en rampant ?
Karla : ouais, comme on veut. (Sourire).

SLB : c'était pour rire. (Sourire).
Silence.
SLB : et là, il a bien réussi Loïs à le faire ?
Karla : un petit peu parce que Loïs…euh…
SLB : quand tu dis : « Un petit peu. ». Ça veut dire quoi ?
Karla : ça veut dire qu'il n'y arriver pas très bien.
SLB : ouais.
Karla : en fait Loïs, y court, y court, y court et il y arrive même pas.
SLB : et Arnaud, il y arrive bien, lui ?
Karla : oui, il y arrive très bien.
SLB : ah ! Bon.
Rire de Karla. C'est le moment où Arnaud saute les pieds en avant et touche le tapis de protection.
SLB : t'as vu comment il avait fait ?
Karla : oui.
SLB : et finalement, pourquoi tu vas pas faire comme il a fait lui ?
Karla : je sais pas.
SLB : t'en penses quoi de la façon dont il a sauté Arnaud ?
Karla : ben, je sais pas.
SLB : tu sais pas. Hop ! Toi, t'essaies de toujours arriver pieds joints.
Karla : ouais.
SLB : hop !
Rire de Karla. Loïs imite le saut d'Arnaud, les pieds en avant.
Karla : c'est sûr que Loïs euh…
SLB : ouais.
Karla : en fait il va s'accrocher au tapis. Il va pas enlever son pantalon. Que moi, à la maison (incompréhensible).
SLB : ah ! Qu'est-ce qu'il essaie de faire Loïs ?
Karla : il essaie de mettre le tapis.
SLB : c'est bien ce qu'il est en train de faire, là ?
Karla : non, c'est pas bien.
SLB : ah ! Bon.
Fin de la séquence.
Karla : c'est sûr, y avait beaucoup de bruit, on pouvait pas s'entendre dès qu'on parlait.

4ème séquence : 2mn14''
Loïs effectue le saut avec des foulées bondissantes et termine dans le couloir. Karla court jusqu'à a limite des tapis qui effectue trois sauts à pieds joints. Ariane s'élance à son tour et fait trois bonds en terminant le dernier dans le couloir et en disparaissant du champ de la caméra.
SLB : alors, là, c'est celui avec plusieurs sauts.
Karla : ouais.
SLB : alors ça va être à toi ? Est-ce que tu y arrives bien à le faire ça ?
Karla : moi, j'y arrive pas bien mais euh…
SLB : d'accord.
Karla : j'arrivais à la caméra, là.
SLB : ouais, ouais. On voit bien. Est-ce qu'elle y arrive bien ?
Karla : mouais.
Silence.

Loïs et Philippine discutent dans la file indienne. Loïs veut passer devant elle. Loïs attrape les épaules de Philippine et on l'entend faire « tchou-tchou ». Philippine saute et Loïs court juste derrière elle. L'enseignant l'appelle : « Loïs. Pourquoi tu t'es arrêté ? »
SLB : vous discutez dans la file indienne.
Karla : ouais, on discute trop.
SLB : vous discutez de quoi ?
Karla : on discute de…on discute de la file indienne, on discute de nos travaux.
SLB : c'est quoi « discuter de la file indienne » ?
Karla : ben, euh…c'est discuté où on est.
SLB : ah ! Oui, c'est discuté où on est. Qu'est-ce qu'il essaie de faire Loïs ?
Karla : puiff ! Il essaie de pousser Philippine, là.
SLB : ouais.
Silence.
Karla : parce qu'en fait, là, il a sauté euh…près de Philippine.
SLB : il l'a pas laissé terminer. Il est parti juste après elle.
Karla : ouais.
SLB : ça, faut pas le faire.
Karla : ouais, sinon Loïs y peut la percuter, euh…, elle peut tomber sur le sol. Ça fait super mal. Moi je suis déjà tombé sur le sol dans la salle de jeu, j'ai saigné de la lèvre.
SLB : c'est vrai qu'il faut faire attention.
Silence. 10 secondes.

Loïs saute à nouveau et refait ses foulées bondissantes en terminant dans le couloir. Karla saute et refait ses trois bonds pieds joints. Mais cette fois, elle pose les mains au sol lors de son dernier bond. Cela évoque une imitation du crapaud pour Loïs. Ariane effectue son saut en réalisant plusieurs bonds mais en posant deux appuis comme on peut le faire pour imiter le déplacement du cheval. Ariane revient et replace les tapis qui se sont écartés. Les élèves discutent dans la file indienne.
Karla : déjà que…déjà que moi…j'arrive pas à aller euh…
SLB : très loin.
Karla : plus loin que les autres. Ariane, elle entre, elle fait au moins trois ou quatre sauts et elle fait comme ça, là. (Karla simule des sauts sur place en restant assise.)
SLB : ouais. Qu'est-ce qu'elle fait Ariane, là ?
Karla : ah ! Ben, là, je sais pas ce qu'elle fait.
Silence.
Karla : elle remet le tapis.
SLB : elle remet le tapis.
Silence. Fin de la séquence.
Karla : mais nous, on avait pas de dossard mais eux y en avait des dossards.
SLB : ouais.
Karla : nous, on était l'équipe de « sans dossard » et on avait rangé la salle de jeu.
SLB : Ok. Alors j'avais une petite question, j'ai oublié de te la poser. La séance de saut, là, aujourd'hui, est-ce que tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Karla : je l'ai adorée.
SLB : adorée, ça veut dire quoi, énormément plutôt ?
Karla : oui.
SLB : d'accord. Et bien écoute, je vais te remercier d'avoir répondu à mes questions. Karla, je vais te laisser retourner…
Karla : dans la cour.

Séance n°3 : 1/12/2011
5ème questionnement Ange 5.5 ans
Durée : 12mn49

SLB : alors, Ange, tout d'abord, merci de bien vouloir répondre à mes questions. Première question avant de commencer à te montre les images. La séance, aujourd'hui, ce que tu as fait pendant la séance, tu l'as aimé beaucoup, énormément, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Silence.
Ange : beaucoup.
SLB : beaucoup. D'accord.

1ère séquence 2mn45''
Le groupe d'ange est à l'atelier sauter le plus loin possible en trois bonds. Yanis saute. Ange simule sur place des petits pas sur place puis un saut pieds joints. Il le fait deux fois. Puis il s'élance et réalise des bonds comme pour imiter un cheval et termine son saut dans le couloir. Isis saute juste après lui mais on ne voit pas sa réception. Il se place à la fin de la file indienne derrière Yanis. Ce dernier se met à bouger un peu dans tous les sens. Ange fait comme lui et souffle avec la bouche. Il se prépare à sauter en soufflant toujours avec la bouche et e tendant les bras vers l'avant. Il court et plonge sur le tapis. Puis il se relève et plonge une deuxième fois puis recommence une troisième fois en disparaissant du champ de la caméra. Il va se replacer à la fin de la file indienne. Isis réalise un saut avec des bonds comme pour imiter le galop des chevaux. Puis elle se place derrière Ange dans la file indienne. Summer chatouille Enzo. L'enseignant la rappelle à l'ordre : « Summer ». Elle arrête immédiatement. Enzo saute suivi de Summer. Ange joue avec Yanis. Isis discute avec Ellorah. Yanis sautille sur place comme pour anticiper sur sa course d'élan. Ange souffle avec la bouche comme lors de son saut précédent. Ange réalise un saut avec des bonds comme pour imiter le galop des chevaux et termine dans le couloir. Isis réalise un saut similaire mais elle termine son dernier bond pour un pied joint. On voit une main devant l'objectif de la caméra, un élève d'un autre groupe.

SLB : alors, je vais te montrer.
Silence. Je cherche la première séquence.
SLB : là, tu sais, c'est euh…Qu'est-ce qu'il fallait faire sur ce premier atelier, Ange, tu te rappelles ?
Ange : il fallait. Là, il fallait partir, faire trois bonds et arrivé le plus loin possible.
SLB : le plus loin possible. Ouais, c'est vrai, tu as raison.
Ange : et moi, je suis en train de faire, là.
SLB : et t'arrives à aller loin, toi ?
Ange : oui, j'arrivai à aller dans le couloir.
SLB : ah ! T'es arrivé dans le couloir.
Ange : j'suis arrivé dans le couloir.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu fais quand t'es dans la file indienne, là, à attendre de passer ?
Ange : j'attends pour… j'attends pour que ce soit mon tour.
SLB : d'accord. C'est important d'attendre son tour ?
Ange : oui parce que sinon y en a qui ferait plus ou en moins.

SLB : hum. Et là, qu'est-ce que tu fais (Je souffle avec la bouche pour imiter Ange.) *avec la bouche. C'est pour faire quoi ?*
Ange : c'est pour m'entraîner pour aller un peu plus vite et pour aller un petit peu plus loin.
SLB : ah ! D'accord. En soufflant comme ça avec la bouche, ça te permet d'aller plus loin, tu crois ?
Ange : hum. Oui, quand je suis fatigué, j'aime bien soufflé.
SLB : d'accord.
Ange : incompréhensible.
SLB : ah ! Ouais.
Silence.
SLB : oh !
Ange : oh, mince !
SLB : t'as fait quoi, là?
Ange : j'ai fait « boum » et là, j'ai encore un deuxième saut. Et, là, hop ! Troisième saut et je finis dans le couloir.
SLB : c'était ce qu'il fallait faire ?
Ange : en fait, j'sais pas. Comme j'vais loin, j'tombe. Quand je vais loin, je tombe.
SLB : ah ! D'accord. Et d'après toi, elle arrive à le faire aussi euh…Isis ?
Ange : hum.
SLB : ouais. Et, là, qu'est-ce tu…T'es en train de parler avec qui, là ?
Ange : Yanis, c'est lui.
SLB : vous êtes en train de parler, vous parler de quoi ?
Ange : j'me souviens pas.
SLB : d'accord.
Silence.
Ange : le maître, il appelle Yanis.
SLB : ah ! Ouais. C'est quand il va faire, Yanis, tu le regardes sauter ?
Ange : regarde, il court, il court. C'est le plus petit de notre groupe, alors il peut pas faire des …grandes.
SLB : ah ! Il fait pas tout à fait comme il faudrait faire.
Ange : ben, j'vais finir dans le couloir encore une fois.
SLB : d'accord.
Ange : on voit la caméra. (Sourire).
Silence.
SLB : et Isis, là, elle fait bien, là ?
Ange : oui, oui.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes ?
Ange : incompréhensible.
SLB : pardon.
Ange : incompréhensible.
SLB : y a des mains. Je comprends pas.
Ange : y a la main qui apparaît.
SLB : oui, y a la main qui est mise devant la caméra. Mais euh…quand tu sautes qu'est-ce que tu regardes, toi ?
Fin de la séquence.
Ange : ben, je regarde l'entrée (le couloir) *pour aller le plus loin possible.*
SLB : d'accord. Tu regardes l'entrée pour aller le plus loin.
Ange : le plus loin. Même à un moment, j'étais allé presque dans la classe.
SLB : t'as été presque dans la classe.
Ange : sourire.

SLB : d'accord.

2ème séquence : 36''
Isis effectue trois fois de suite le parcours des pieds joints. Pendant ce temps en arrière-plan, Ange réalise le parcours « marelle » sans difficulté. Puis il va réaliser le parcours cloche-pied.
SLB : là, on va te voir, voir Isis aussi.
Silence.
SLB : là, c'est Isis. C'est pas celle-ci. Je vais la mettre après. On te voit après je crois.
Nous regardons la séquence.
Ange : je suis là, moi.
SLB : c'est facile, là, le parcours…
Ange : oui, c'est facile.
SLB : …de la « marelle ». Tu y arrives bien, toi ?
Ange : là, il faut faire un pied, un pied, un pied, deux pieds, un pied, un pied, un pied.
SLB : d'accord.
Ange : c'est enlevé mais on devait faire deux pieds avec celui-là.
SLB : d'accord. Est-ce que t'as regardé les autres du groupe quand ils sont en train de faire les parcours ?
Ange : oui.
SLB : et alors ?
Ange : là, en fait faut le faire à cloche-pied et là, faut le faire à pieds joints.
SLB : d'accord.
Ange : moi, j'suis né en juin. A pieds joints et en juin.
SLB : ah ! Ouais.

3ème séquence : 34''
Ange réalise le parcours du cloche-pied en arrière comme cela a été demandé par l'enseignant. Puis il se déplace au parcours de la « marelle » qu'il effectue sans difficulté. Puis Ange s'allonge sur le sol. La séquence s'arrête.
SLB : alors tu le fais, c'est comment que tu le fais, là ?
Ange : à l'env…
SLB : qu'est-ce que tu regardes, là, quand tu es en train les…le…
Ange : ben, j'regarde derrière et je change de pied.
SLB : d'accord. Et, là, qu'est-ce que tu regardes quand tu es en train de faire les…la marelle.
Ange : je suis en train de regarder le bout pour arriver
SLB : d'accord.
Ange : là, j'suis fatigué.
SLB : t'es fatigué, là.
Ange : ouais.
SLB : tu t'allonges parce que t'es un peu fatigué.
Ange : hum, hum.
Fin de la séquence.
SLB : et euh…quand t'as fait les ateliers tu les as dans le même ordre ou t'as changé en fonction…
Ange : toujours dans le même ordre mais des fois je changeais.
SLB : ah, bon ! C'était quoi dans l'ordre que tu avais choisi ?
Ange : mi, j'avais fait d'abord…Moi, j'avais fait le premier, le deuxième et le troisième, puis j'avais refait le troisième, refait le premier et ensuite le troisième.
SLB : c'est lequel le premier pour toi Ange?

Ange : le premier, c'est où on fait un pied, un pied, un pied, deux pieds…
SLB : donc, c'est l'atelier « marelle », d'accord.
Ange : oui.
SLB : et le deuxième, c'est lequel ?
Ange ; c'est où on fait les pieds juints.
SLB : les pieds joints, et puis ensuite le dernier, où on fait cloche-pied, c'est ça ?
Ange : oui.
SLB : dans cet ordre là mais pas tout le temps.
Ange : non.
SLB : et qu'est-ce que te fais changer d'avis ?
Ange : ben, j'trouve que y en a qui sont plus durs que les autres alors quand je rate les plus durs, je les refais si je gagne, je les refais pas.
SLB : d'accord. Et c'est quoi les plus durs pour toi ?
Ange : c'est lui…c'est que à cloche-pied.
SLB : à cloche-pied, d'accord. Tu trouves qu'il est plus difficile ?
Ange : hum.
SLB : d'accord.

4ème séquence : 1mn58
Le groupe d'Ange et d'Isis sont à l'atelier sauter en contrebas. Summer saute et finit à plat ventre. Elle regagne la file indienne en rampant. Enzo saute en joignant ses mains comme pour prier et arrive équilibré dans le cerceau. Ange l'imite et arrive debout dans le cerceau.
Isis saute mais elle est déséquilibrée vers l'avant et pose les mains sur le sol. Yanis saute et on entend dans la colonne, un élève qui dit « Faites badaboum. » Tous les élèves de la file indienne se mettent à répéter la phrase «Faites badaboum. ». Ellorah saute et pose les mains sur le sol. Les élèves dans la file indienne rient. Ils cessent de chanter lorsque l'enseignant arrive er se place à côté d'eux. Il reste à regarder le groupe sans rien dire. Summer saute et termine à plat ventre comme la fois précédente. Enzo reste longtemps les mains jointes sur le meuble. Ellorah crie : « Descend. ». Il saute et tombe sur les genoux. Ange saute et rate sa réception et pose les mains au sol. Isis saute dans le cerceau mais termine son saut accroupie. Yanis danse sur le meuble et saute dans le cerceau. Il arrive parfaitement équilibré.
SLB : alors on va continuer. On va voir maintenant le troisième. Qu'est-ce qu'il fallait faire ?
Ange : il fallait sauter. Il faut se mettre debout sur le meuble et sauter dans le cerceau, en…en tenant sur les pieds.
SLB : en fait…
Ange : là, là, il est pas tombé sur les pieds. Ben, là il est tombé sur les pieds. Il a réussi.
SLB : ouais, il a réussi. Et toi ?
Ange : moi…
SLB : pourquoi tu mets les mains comme ça comme pour faire une prière ?
Ange : (rire). *Comme ça.* (Rires).
SLB : pour rire ?
Ange : (rires). *Je saute sur les pieds.*
SLB : hop !
Ange : c'est Isis.
SLB : elle y a bien réussi Isis ?
Ange : non. Elle est tombée sur les mains.
SLB : ah ! Ouais. D'accord. Qu'est-ce que tu fais, là ?
Ange : là, c'est Yanis. Moi, j'essaie de tomber debout.
SLB : et dans la colonne, du dis quelque chose aux autres ?
Ange : non, pour qu'il avance.

Silence.
SLB : à un moment, qu'est-ce que vous dîtes, là ? C'est quoi « Faites badaboum. »
Ange : ouais : «Faites badaboum ,faites badaboum ».
SLB : pourquoi vous dîtes ça?
Ange : on veut…on veut que l'autre y perde et que nous, on gagne.
SLB : ah ! Vous voulez que l'autre, il perde. C'est à dire qu'elle n'arrive pas sur les pieds.
Ange : nous on dit encore : « Faites, badaboum ».
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : c'est bien de faire « Faites, badaboum » finalement ?
Ange : (rire)*. Moi, j'trouve que c'est bien de gagner tout seul et les autres y perdent.*
SLB : d'accord.
Ange : j'ai fait « faites badaboum. » parce que j'ai fermé les yeux.
SLB : ah ! T'as fermé les yeux ?
Ange : oui. Après j'ai refermé les yeux. J'ai refermé les yeux.
SLB : et t'as pas peur ?
Ange : après j'ai refermé les yeux et j'ai atterri sur les mains et après je vais refermer les yeux et je vais atterrir sur les pieds et après je vais fermer les yeux avec les mains derrière le dos et je vais atterrir sur les pieds.
SLB : ça te fait pas peur de sauter en fermant les yeux ?
Ange : non.
Fin de la séquence.
SLB : quand t'avais les yeux ouverts qu'est-ce que tu regardais quand tu sautais ?
Ange : je regardais le cerceau.
SLB : tu regardais le cerceau. Et là, comment tu fais pour arriver à viser le cerceau en ayant les yeux fermés ?
Ange : je peux pas, je le fais pas. alors il faut atterrir dans le cerceau, debout, c'est dur. C'est pour ça que c'est dur.
SLB : ah ! D'accord.
Ange : c'est encore plus dur avec les mains derrière le dos.
SLB : et donc, c'est toi qui as décidé que fallait le faire les yeux fermés parce que tu y arrivais bien avec les yeux ouverts, c'est ça ?
Ange : hum.
SLB : et après avec les mains derrière le dos.
Ange : et après en même temps les yeux fermés.
SLB : et t'as décidé ça tout seul, toi ?
Ange : bah ! J'ai essayé. Il (l'enseignant) *adit qu'on pouvait faire de plusieurs façons. Alors moi, j'ai fait quelques unes.*
SLB : c'est qui « il » ?
Ange : le maître.
SLB : et y en a d'autres dans le groupe qui ont fait comme toi ?
Ange : oui, y en a un.
SLB : c'est qui ?
Ange : Enzo, il a fait comme ça (Ange joint les deux mains au niveau de la poitrine.) *et il est sauté.*
SLB : Enzo. Y en a un qui a fermé les yeux dans ton groupe?
Ange : non.
SLB : personne.
Ange : j'étais tout seul.

SLB : t'étais tout seul. D'accord. Enzo, par contre, il a mis les mains un peu derrière le dos comme toi.

5ème séquence : 2mn30''
Les élèves sont en file indienne sur l'atelier sauter loin en un saut. Ellorah revient et Yanis effectue son saut. Isis prend son élan et plonge sur le tapis de réception. C'est au tour d'Ange qui plonge sur le tapis et reste un temps allongé. Il se lève et va piétiner le tapis avant de retourner dans la file indienne. L'enseignant le prend par l'épaule et lui parle. Ange se place à la fin de la file indienne. Isis réalise le même saut que la fois précédente et termine son saut à genoux. Enzo part faire son saut avec les mains jointes. Ange court et plonge sur le tapis. Il est allongé et roule contre le tapis de protection contre le mur. Summer s'élance et termine à genoux. Isis effectue un nouveau saut et cette fois-ci finit accroupie. Ange avance à petits pas, s'arrête devant le tapis et plonge avec une impulsion deux pieds. Il reste allongé sur le tapis et roule sur le côté.
SLB : là, c'est sur le sauter loin.
Ange : c'est lui Enzo, elle c'est Isis. (Ange pointe le doigt sur l'écran pour montrer ces camarades.) *Elle, c'est Ellorah, ça, c'est moi qui essaie d'attraper un ballon. Ça, c'est Summer.*
SLB : elle y arrive bien Isis, là ?
Ange : hum.
Silence.
Ange : là, c'est Yanis.
SLB : d'accord. Tu l'aime bien cet atelier du «sauter loin » ?
Ange : oui.
SLB : pourquoi ?
Ange : en fait on peut sauter loin. Des fois j'y arrive, des fois y en a ils font pas (incompréhensible.)
SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu fais là ?
Ange : (rires). *En fait c'était pour que l'atelier y soit plus long et que les autres y fassent moins d'atelier que moi.*
SLB : ah, bon !
Ange : (sourire).
SLB : quand t'es dans la file indienne, qu'est-ce que tu regardes, là ?
Ange : ben, qu'est-ce que …quand je suis dans la file indienne, je regarde tout.
SLB : c'est quoi tout ?
Ange : ben, tout, tout ça ! (Ange fait un geste devant l'écran pour montrer l'atelier.)
SLB : c'est-à-dire ?
Ange : (incompréhensible).
SLB : ça veut dire aussi Isis en train de sauter ?
Ange : ben, oui. Ils sautent comme ça. (Ange simule un pied joint.)
SLB : ça sert à quelque chose de regarder les autres quand ils sautent, tu crois ?
Ange : ben, oui. Comme ça s'ils se trompent, s'ils font pas le bon truc, nous, on peut faire l'inverse, si ils font le bon truc, nous, on peut faire pareil.
SLB : d'accord. Donc ça sert effectivement à essayer de pas se tromper. Et toi, là, tu y arrives bien ?
Ange : ben ! Oui. Suis arrivé au bout du tapis.
SLB : ouais.
Silence.
SLB : et là, elle y arrive bien Summer ?

Ange : ben, oui. Summer, elle a mis son visage dans le tapis. Moi, un jour j'ai fait pareil au judo. Y a le tapis, j'me suis cogné la figure dedans et il m'est tombé dessus.
SLB : d'accord.
Silence.
Ange : ça, c'est un gros zoom ou autre chose ?
SLB : non, non, c'est un zoom. C'est çà dire avec la caméra de temps en temps, je peux zoomer. Et puis tu vois, quand je sais que tu vas sauter, je me mets en retrait.
Qu'est-ce que tu fais, là ?
Ange : ben, là, j'attends pour aller plus loin voilà.
SLB : ah ! D'accord.
Ange : ah ! J'ai failli shooter dans la caméra.
Fin de la séquence.
SLB : qu'est-ce que compte quand on essaie de sauter loin ?
Ange : de prendre, ce qui compte c'est de sauter loin.
SLB : sauter loin, mais quelle partie du corps ?
Silence.
Ange : tout le corps.
SLB : tout le corps. Tout le corps. D'accord, très bien. Est-ce que tu crois, pendant la séance, que les autres y regardent les mêmes choses que toi ?
Ange : ben, oui.
SLB : oui. D'accord, Ange, je te remercie. Merci.

Séance n°3 : 1/12/2011
6ème questionnement Isis 5.3 ans
Durée : 10mn58

SLB : donc, je vais te montrer, tu sais des…, avec la petite caméra, là, que j'ai, qui est ici. Je t'ai filmé pendant la séance. Alors je vais te montrer les petits films et te poser quelques questions. Mais avant de commence, la séance aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Isis : beaucoup.
SLB : beaucoup. D'accord, ça te plaît, alors.

1ère séquence 2mn45''
Le groupe d'ange est à l'atelier sauter le plus loin possible en trois bonds. Yanis saute. Ange simule sur place des petits pas sur place puis un saut pieds joints. Il le fait deux fois. Puis il s'élance et réalise des bonds comme pour imiter un cheval et termine son saut dans le couloir. Isis saute juste après lui mais on ne voit pas sa réception. Dans la file indienne, Isis discute avec Ellorah puis regarde en direction ses camarades sauter sur les autres ateliers. Isis réalise un saut avec des bonds comme pour imiter le galop des chevaux. Puis elle se place derrière Ange dans la file indienne. Elle discute ave Ellorah. Summer chatouille Enzo. L'enseignant la rappelle à l'ordre : « Summer ». Elle arrête immédiatement. Enzo saute suivi de Summer. Ange joue avec Yanis. Isis discute avec Ellorah. Yanis sautille sur place comme pour anticiper sur sa course d'élan. Ange souffle avec la bouche comme lors de son saut précédent. Ange réalise un saut avec des bonds comme pour imiter le galop des chevaux et termine dans le couloir. Isis réalise un saut similaire mais elle termine son dernier bond pour un pied joint. On voit une main devant l'objectif de la caméra, un élève d'un autre groupe.
SLB : alors on va commencer.
Silence.

SLB : voilà. Donc là, c'était sur l'atelier où il faut faire plusieurs bonds.
Isis : ouais, ouais.
SLB : tu te rappelles ce qu'il faut faire exactement sur l'atelier?
Isis : ouais.
SLB : c'est quoi ?
Isis : il faut courir et faut faire trois bonds.
SLB : faut faire trois bonds. On va voir d'abord Ange. Il y arrive Ange à faire les trois bonds ?
Isis : il tombe un peu partout.
SLB : il saute un peu partout.
Isis : (rires).
SLB : il saute un peu partout, ouais. Alors après on te verra un tout petit peu plus tard. On va te voir arrivé. Qu'est-ce que tu fais quand t'es dans la file indienne à attendre ton tour ?
Isis : ben, j'attends.
SLB : t'attends.
Isis : et les autres, ils le font.
SLB : d'accord. Tu regardes les autres qui sont en train de le faire ?
Isis : ouais.
Silence.
SLB : puis tu regardes aussi des fois les autres ateliers ?
Isis : ouais.
SLB : là, tu regardes les autres ateliers, on le voit bien, là. Qu'est-ce que tu regardes, tu te rappelles ?
Isis : les cerceaux.
SLB : ah ! L'atelier avec les cerceaux, d'accord. C'est juste à côté.
Isis : mouais !
Silence.
Isis : bon, on part pas, là.
Ange réalise son saut en plongeant plusieurs fois sur le sol.
SLB : il a réussi, là ?
Isis : non. (rires). *Il* (incompréhensible) *de partout* (rires).
SLB : (rires). *Ouais, il fait trois plongeons. Il me l'a dit, il en fait un autre après* dans le *couloir. Toi, tu l'avais vu toi.*
Silence.
Isis : ben, oui parce que j'étais derrière lui.
SLB : hop ! Hop ! Hop ! Donc, là, t'a fait, t'a bien fait trois bonds, là ?
Isis : oui.
Silence.
SLB : qu'est-ce qu'il fait, là ?
Isis : j'en sais rien.
SLB : tu discutes avec Ellorah ?
Isis : ouais.
SLB : qu'est-ce que tu lui dis ?
Isis : je m'en rappelle plus.
SLB : tu t'en rappelles plus.
Silence. 10 secondes.
Isis : tous les bruits derrière.
SLB : là, t'es en train de regarder, t'as regardé Yanis qui venait de passer. Là, tu regardes. Oh ! T'as regardé Ange, aussi ?
Isis : ouais.

SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu fais le saut avec les trois bonds, là ?
Isis : ben, euh…euh…
SLB : tu sais pas.
Isis : non.
SLB : non, c'est pas grave.
Isis : on voit des mains.
SLB : oui.
Isis : (rires).
SLB : ben, ce sont ceux qui sont sur l'atelier avec les trois parcours avec les cerceaux, là. Ils montrent leurs mains de temps en temps.

2ème séquence : 1mn58
Isis réalise le parcours de la marelle sans aucune difficulté. Elle se dirige ensuite vers celui des cloches-pieds. Elle effectue le parcours pieds joints. Enzo passe derrière elle en le réalisant à cloche-pied. Isis va au parcours pieds joints et exécute la tâche latéralement à la différence de Summer et d'Enzo qui l'ont effectué en avant. Ange la regarde et exécute le déplacement latéral. Après une hésitation, Isis refait le même parcours mais avec cette fois en effectuant un saut pieds joints en avant. Elle se place dans la file indienne du parcours « marelle » derrière Ange. Ange et Isis réalisent le parcours cloche-pied. Isis retourne à celui de la marelle. Elle le réalise sans difficulté puis elle reste entre les deux parcours immobile.
SLB : alors maintenant, on va te voir, cette fois-ci sur l'atelier, voilà, avec les cerceaux. Donc, là, t'as fait le premier atelier qui ressemble un peu à la marelle.
Isis : c'est la marelle justement.
SLB : ouais, c'est la marelle. Après tu fais l'atelier avec les pieds joints. Hop ! Tu y arrives bien à le faire, là ?
Isis : ouais.
SLB : c'est important de remettre le matériel comme tu viens de le faire, là ?
Isis fait « non » de la tête.
SLB : alors pourquoi tu le fais ?
Isis : oui, c'est important. c'est important pour les autres.
SLB : ah, bon ! Pourquoi c'est important pour les autres ?
Isis : comme ça, ils auront pas à sauter autre, à sauter autre part. (rires).
SLB : d'accord. Et, là, tu fais à nouveau un saut pieds joints. Comment tu le fais ?
Silence.
SLB : ah ! Tu recommences celui-ci. Hop ! Hop ! Hop ! Hop ! t'aimes bien les sauts pieds joints.
Isis : ouais.
SLB : on le voit bien, tu le fais plusieurs fois.
Silence.
SLB : et Ange, là. Il le fait bien lui ?
Isis : ouais. Mais il démonte un peu les cerceaux.
SLB : il démonte un peu les cerceaux. D'accord.
Silence. 10 secondes.
SLB : là, tu vas repasser. Ah ! Là, tu fais cloche-pied, en avant.
Silence. 10 secondes.
SLB : et là, tu repasses à nouveau à la marelle. Lequel, tu préfères des trois parcours ?
Isis : celui-là. (Elle montre sur l'écran le parcours avec les sauts pieds joints.)
SLB : celui où on fait les sauts pieds joints.
Isis acquiesce de la tête.
SLB : d'accord.

Silence.
SLB : qu'est-ce que tu fais, là ?
Isis : les cerceaux.
SLB : tu regardes les cerceaux ?
Isis : ouais.
Silence. Fin de la séquence.

3ème séquence : 1mn58
Le groupe d'Ange et d'Isis sont à l'atelier sauter en contrebas. Summer saute et finit à plat ventre. Elle regagne la file indienne en rampant. Enzo saute en joignant ses mains comme pour prier et arrive équilibré dans le cerceau. Ange l'imite et arrive debout dans le cerceau.
Isis saute mais elle est déséquilibrée vers l'avant et pose les mains sur le sol. Yanis saute et on entend dans la colonne, un élève qui dit « Faites badaboum. » Tous les élèves de la file indienne se mettent à répéter la phrase «Faites badaboum. ». Ellorah saute et pose les mains sur le sol. Les élèves dans la file indienne rient. Ils cessent de chanter lorsque l'enseignant arrive er se place à côté d'eux. Il reste à regarder le groupe sans rien dire. Summer saute et termine à plat ventre comme la fois précédente. Enzo reste longtemps les mains jointes sur le meuble. Ellorah crie : « Descend. ». Il saute et tombe sur les genoux. Ange saute et rate sa réception et pose les mains au sol. Isis saute dans le cerceau mais termine son saut accroupie. Yanis danse sur le meuble et saute dans le cerceau. Il arrive parfaitement équilibré.
Silence, je cherche la séquence.
SLB : celui-ci, c'est le sauter en contrebas. Alors qu'est-ce qu'il y a à faire, là, dans l'atelier sauter en contrebas ?
Isis : euh…à sauter du meuble.
SLB : ouais.
Isis : et à sauter en équilibre dans le cerceau.
SLB : d'accord, très bien. Ouais, c'est bien cela.
Silence.
SLB : tout le monde y arrive dans le groupe ?
Isis : non. Pas tout le monde.
SLB : qui n'y arrive pas ?
Isis : ben, Yanis.
SLB : ah, bon ! Il n'y arrive pas Yanis ?
Isis : ni moi. (rires).
SLB : pourquoi t'as pas réussi ?
Isis : ben, parce que je (incompréhensible).
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et pourquoi tu dis que tu n'y arrives pas ? Quels sont ceux qui y arrivent bien ?
Isis : euh…Summer, Ange et Enzo.
SLB : d'accord. Ange et Enzo, ils y arrivent bien.
Isis : et Summer.
SLB : et Summer.
Silence.
SLB : alors, on va regarder.
Silence.
SLB : elle y arrive bien, là, Summer ?
Isis : non, là, elle y arrive pas très bien.
SLB : non, là. Elle est un peu tombée. Qu'est-ce que tu regardes quand t'es dans la file indienne à attendre ?

Isis : je regarde les autres.
SLB : qui sautent ?
Isis : ouais.
SLB : tu penses que ça sert à quelque chose de regarder les autres sauter ?
Isis : non.
Silence.
SLB : alors on va regarder si tu as bien réussi. Qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes, là ?
Isis : je regarde si j'y arrive bien.
SLB : tu regardes si tu y arrives bien mais au moment où tu sautes, qu'est-ce que tu regardes ?
Isis fait « non » de la tête.
SLB : tu sais pas. Non, c'est pas grave. Et Yanis, il y arrive bien, lui ? On va regarder, alors ?
Silence.
Isis : bien.

4ème séquence : 2mn30''
Les élèves sont en file indienne. Ellorah revient et Yanis effectue son saut. Isis prend son élan et plonge sur le tapis de réception. C'est au tour d'Ange qui plonge sur le tapis et reste un temps allongé. Il se lève et va piétiner le tapis avant de retourner dans la file indienne. L'enseignant le prend par l'épaule et lui parle. Ange se place à la fin de la file indienne. Isis réalise le même saut que la fois précédente et termine son saut à genoux. Enzo part faire son saut avec les mains jointes. Ange court et plonge sur le tapis. Il est allongé et roule contre le tapis de protection contre le mur. Summer s'élance et termine à genoux. Isis effectue un nouveau saut et cette fois-ci finit accroupie. Ange avance à petits pas, s'arrête devant le tapis et plonge avec une impulsion deux pieds. Il reste allongé sur le tapis et roule sur le côté.
Isis : le dernier.
SLB : le dernier, c'est l'atelier du sauter loin. Donc, là, t'es juste derrière Yanis.
Isis : ouais.
Silence.
SLB : sur le film, là, tu vas voir, il y a…Hop ! Tu y arrive bien , là ?
Isis : oui.
Silence.
Isis : mais y a un moment, c'est très bien.
SLB : ah, bon ! Qu'est-ce qu'il faut faire sur l'atelier, là ?
Isis : il faut courir et il faut sauter le plus loin possible.
SLB : d'accord. Il y arrive bien, Ange.
Isis : pas trop.
SLB : pas trop. Ange, il…
Isis : il s'étire…Il piétine.
SLB : il piétine sur le tapis.
Isis : après, c'est Summer, puis après c'est à moi.
SLB : c'est important de respecter l'ordre dans les files indiennes ?
Isis : hummmmm.
SLB : hein ?
Isis : oui.
SLB : hop ! T'as bien réussi, là ?
Isis : pas trop.
SLB : pourquoi t'a pas bien réussi ?

Isis : j'suis tombée.
SLB : ah ! T'es tombée. D'accord.
Isis : et Summer, elle y arrive bien, elle ?
Silence. 10 secondes.
SLB : tu joues avec Summer, là ?
Isis : hum.
Silence.
SLB : c'est pas Summer, c'est Ellorah qui a sauté juste avant. D'accord.
SLB : hop ! Qu'est-ce qu'il fait Ange ?
Isis : ben, lui, il se roule sur le tapis.
SLB : il se roule sur le tapis. C'est vrai.
Silence.
SLB : elle a bien réussi.
Silence. 10 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu es en train de sauter, là ?
Isis : ben, le mur.
SLB : tu regardes le mur, d'accord. Et tu penses que sur l'atelier, là, c'est important de regarder les autres sauter ou pas ?
Isis : non. J'sais pas.
SLB : tu sais pas.
Silence. Ange s'arrête devant le tapis de réception et plonge. Rires.
SLB : est-ce qu'il fait ce qu'a demandé le maître ?
Isis fait « non » de la tête.
Fin de la séquence.
SLB : non, pas vraiment. D'accord. Bon, ben, écoute Isis, je vais te remercier d'avoir répondu à mes questions. Merci beaucoup.
Isis : j'ai la même photo sur mon ordinateur.
SLB : ah ! D'accord, très bien.

Séance n°4 : 6/12/2011
7ème questionnement Arnaud 5.4 ans
Durée : 8mn30

SLB : alors Arnaud, je vais te montrer quelques images. Alors aujourd'hui, vous avez eu le temps de faire que deux ateliers qui étaient le sauter loin et le sauter loin en trois bonds. Mais avant de commencer, la séance d'aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Silence.
Arnaud : beaucoup.
SLB : beaucoup, d'accord.

1ère séquence : 1mn12
Le groupe d'Arnaud est à l'atelier du sauter loin. Lors de cette séance, l'enseignant met en place un système de marquage pour mesurer la longueur des sauts des élèves.
Arnaud est avec Ariane et Romain près du tapis de réception à regarder les photos. Arnaud dit « Allez passer ». Karla saute et arrive debout. Arnaud pose la photo au niveau de ses pieds et trace une ligne droite jusqu'au bord du tapis. Puis il place la photo sur le sol. Ensuite Arnaud va vers la file indienne pour saur. Il discute avec Karla. Il lui donne sa photo. On voit

Philippine sauter mais personne ne vient marquer son saut. Nils saute à son tour mais termine son saut assis sur le tapis. Ariane marque le saut de Nils.
SLB : on va regarder la première vidéo. Voilà.
Silence. Nous regardons la vidéo.
SLB : qu'est-ce que t'es en train de faire là ?
Arnaud : j'installe la photo.
SLB : t'installe la photo.
Arnaud : oui.
SLB : c'était facile d'installer les photos ?
Arnaud : pas trop facile.
SLB : pas trop facile. Qu'est-ce qu'il fallait voir, qu'est-ce que tu fais, là, toi ?
Arnaud : ben, en fait. Quand…il fallait que je regarde quand Karla était arrivée et en fait je mettais la photo de Karla et celui qui arrivait le plus loin avait gagné.
SLB : d'accord.
Arnaud : et dans les trois bonds euh…j'suis allé le plus loin.
SLB : ouais.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu fais, là, à Karla ?
Arnaud : je lui donne la photo.
SLB : quelle photo tu lui donnes ?
Arnaud : la mienne et la sienne.
SLB : ouais.
Arnaud : je lui donnais dans les mains parce que j'allais sauter.
SLB : ah ! T'allais sauter, d'accord. Donc après t'as été sauté, c'est ça ?
Arnaud : oui, je suis allé sauter.
SLB : on va pas te voir tout de suite. C'est plus tard qu'on te voit sauter. De quoi vous discutez avec Karla ?
Arnaud : j'sais plus.
SLB : tu te rappelles plus.
Silence. 10 secondes.
Arnaud : là, je lui ai donné la photo.
SLB : tu lui as donné la photo, pour ?
Arrêt de la séquence.
Arnaud : pour qu'ensuite, elle la met après que j'ai sauté.
SLB : ouais, je comprends, bien sûr.
Silence. 15 secondes.
SLB : alors, là, vous êtes en train de discuter encore à nouveau.
Arnaud : nous, on discute.
SLB : tout le monde n'est pas d'accord sur l'endroit où on va marquer la photo.
Arnaud : en fait, c'est qu'on discute ensemble et on se met pas trop d'accord en fait.
SLB : ah ! Vous n'arrivez pas à vous mettre d'accord. Pourquoi ?
Arnaud : on s'embrouille un petit peu.
SLB : vous savez plus exactement où la mettre ?
Arnaud : non. Mais par contre on se dispute.
SLB : vous vous disputez un petit peu.
Arnaud : oui.
Reprise de la séquence.
Silence. 10 secondes.
Fin de la séquence.

2ème séquence : 41’’
Romain, Karla et Philippine sont au marquage. L’enseignant rappelle que les photos doivent être laissées près du tapis après les sauts. Ariane saute et philippine se précipite pour marquer la longueur du saut. Elle regarde les pieds d’Ariane et pose la photo dans l’alignement sur le sol.
SLB : on te voit, toujours pas sauter.
Arnaud : là, il faut que…que…Ariane, elle saute et après c’est à moi.
SLB : ouais. Y a Loïs aussi qui est là.
Silence.
Arnaud : ah, oui !
Silence.
Arnaud : Là c’est O. (l’enseignant).
SLB : elle l’a mise au bon endroit la photo, là ?
Arnaud : oui.
SLB : d’accord.
Arnaud : on met à chaque fois au bon endroit.
Silence. 15 secondes.

3ème séquence : 36’’
Arnaud, Loïs et Ariane sont « marqueurs ». Nils vient de sauter. Puis c’est au tout de Philippine mais elle pose un appui sur le tapis avant d’arriver pieds joints. Ariane mesure. Mais Arnaud intervient et une discussion s’engage entre les élèves. Philippine retourne dans la file indienne.
Arnaud : là, c’est Philippine, elle a loupé, elle avait le droit de recommencer parce qu’il ne fallait pas sauter sur le tapis.
SLB : ah, oui ! C’est ça faut pas mettre les pieds sur le tapis avant.
Arrêt de la séquence.
Arnaud : en fait, c’est qu’on court et en fait, quand il faut sauter pour arriver le plus loin possible sur le tapis. Elle a couru, elle a sauté sur le tapis et elle a encore sauté.
SLB : je comprends, je comprends. Elle a mis un pied sur le tapis et après elle est arrivée pieds joints. T’es en train de dire que ça va pas ça.
Arnaud : faut recommencer, j’avais dit.
SLB : ah ! D’accord. Et tu lui as dit qu’il fallait qu’elle recommence. Très bien.
Arnaud : et elle a pas recommencé.
SLB : elle a pas recommencé ?
Arnaud : non.
Silence. Fin de la séquence.

4ème séquence : 22’’
Loïs vient de sauter et se roule sur le tapis. Arnaud s’élance, saute et arrive sur les genoux. Karla prend comme point de repère la pointe des chaussures d’Arnaud. Il regarde l’endroit où elle place la photo.
Arnaud : on l’a déjà vu ça.
SLB : alors, là, on va te voir sauter.
Arnaud : oui mais il faut que j’attende que Loïs parte.
SLB : hop ! Alors est-ce que ça a été mis au bon endroit ?
Arnaud : ben, oui. C’est Karla qui la met.
SLB : ouais. C’est Karla, elle a fait attention. Elle a regardé où étaient tes pieds et elle l’a bien mis. D’accord.

5ème séquence : 50’’
Le groupe est à l’atelier du sauter loin en trois bonds. Le système de marquage des performances est utilisé de la même façon sur cet atelier. Arnaud, Loïs et Ariane sont « marqueurs ». Arnaud appelle Romain plusieurs fois mais il ne veut pas sauter. Karla, Philippine et Nils tentent de le convaincre de sauter. Ariane va lui parler. Il faut une intervention de m’enseignant pour que Romain se décide à réaliser son saut. Il effectue deux bonds comme des imitations de galop de cheval. Arnaud place la photo à l’endroit de son dernier appui.
Arnaud : là, on est sur une autre activité.
SLB : ouais.
Arnaud : j’me rappelle que j’étais là et j’avais la photo de Romain.
SLB : alors là. Qu’est-ce que vous êtes en train de faire, vous êtes de train de discuter.
Arnaud : oui.
SLB : toi, t’es marqueur, t’attends que quelqu’un saute, c’est ça ?
Arnaud : là, j’suis pas avec Karla, j’suis avec le garçon qui s’appelle Romain.
SLB : ah ! Romain. Qu’est-ce qui se passe là ?
Arnaud : il dit quelque chose à O (l’enseignant).
SLB : qui ? Romain ?
Arnaud : oui.
SLB : ouais.
Arnaud : et aussi, il a posé des questions. (Incompréhensible). *Est-ce qu’il devait en faire trois ?*
SLB : tu l’as mise au bon endroit, là ?
Arnaud : ouais.
SLB : d’accord.
Arnaud : Romain, il a sauté trois fois.
SLB : bah ! Il avait le droit de sauter plusieurs fois comme ça ?
Arrêt de la séquence.
Arnaud : j’sais pas. j’sais pas.

6ème séquence : 12’’
Arnaud s’élance. Il effectue en trois bonds sur les tapis comme trois galops de cheval. Il terme son saut dans le couloir. Karla va marquer l’endroit de sa réception.
SLB : alors, on va te voir sauter.
Silence.
SLB : alors.
Arnaud : en plus, j’suis arrivé plus loin.
SLB : plus loin.
Arnaud : d’accord. J’ai gagné. J’ai été le plus loin sur le tapis.
SLB : d’accord. Donc, là, tu penses c’est toi qui as sauté le plus loin, c’est ça ?
Arnaud : mais, oui, parce que ma photo…y avait déjà quelqu’un qui était dans le couloir avec sa photo et j’ai fait deux sauts sur le tapis et en fait je suis arrivé plus loin que la photo à …Alors j’ai gagné.
SLB : d’accord. Alors t’as gagné.
Arnaud : parce que personne m’a dépassé.
SLB : personne t’a dépassé.
Arnaud : non.
SLB : t’avais réussi ?
Arnaud : ben, oui. Parce que…parce que…je…j’ai…j’ai…Je suis resté un peu longtemps sauté parce comme ça je peux voir si on m’a pas dépassé.

SLB : ah, oui ! Je comprends. T'es resté un petit peu regarder près du tapis pour voir si y en avait qui sautait plus loin que toi, c'est ça ?
Arnaud : oui. Et en plus j'suis arrivé au maximum, personne ne pouvait me dépasser.
SLB : d'accord. Très bien. Bon, ben, écoute Arnaud, je vais te remercie d'avoir répondu à toutes mes questions et puis je vais te laisser partir en récréation.
Arnaud : oui. Tu veux que je t'envoie Ariane.

Séance n°4 : 6/12/2011
8ème questionnement Ariane 5.1 ans
Durée : 8mn30

SLB : tout d'abord, merci Ariane de répondre à mes questions. Je vais te montrer des films où il y a ben, euh…des copains qui sont dans le groupe avec toi et toi, puis je vais te poser quelques questions sur ce tu es en train de faire, ce que tu regardes et etc…
Ariane : d'accord.
SLB : mais avant de commencer, la séance d'aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Ariane : beaucoup.
SLB : beaucoup. D'accord.

1ère séquence : 1mn12
Le groupe d'Arnaud est à l'atelier du sauter loin. Lors de cette séance, l'enseignant met en place un système de marquage pour mesurer la longueur des sauts des élèves.
Arnaud est avec Ariane et Romain près du tapis de réception à regarder les photos. Arnaud dit « Allez passer ». Karla saute et arrive debout. Arnaud pose la photo au niveau de ses pieds et trace une ligne droite jusqu'au bord du tapis. Puis il place la photo sur le sol. Ensuite Arnaud va vers la file indienne pour saur. Il discute avec Karla. Il lui donne sa photo. On voit Philippine sauter mais personne ne vient marquer son saut. Nils saute à son tour mais termine son saut assis sur le tapis. Ariane marque le saut de Nils.
SLB : on va commencer pas ça. Qu'est-ce que vous êtes…qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que vous êtes en train de faire ? On te voit arriver, là.
Silence.
SLB : qu'est-ce que se passe ? Vous discutez avec Arnaud et puis …euh…
Ariane : Romain.
SLB : et puis Romain. Vous discutez de quoi ?
Silence.
SLB : t'es en train de regarder où il met la carte, Arnaud.
Ariane : il met la photo.
SLB : il met la photo, d'accord.
Silence.
SLB : c'est difficile de savoir où on met la photo ?
Ariane : non.
SLB : non.
Silence. 10 secondes.
SLB : tout le monde sait où mettre la photo ?
Ariane : oui.
SLB : oui. C'est toi qui la mets. Comment tu fais pour savoir où tu vas mettre la photo, là ? Comment tu te débrouilles ?

Ariane : ben, parce que, parce que l'autre, il saute. Et ben, pour savoir où on la met, ben, je pars des pieds et après je la pose par terre.
SLB : d'accord. Comme si il y avait une ligne entre…
Ariane : oui.
SLB : …les pieds et tu la mets par terre.
Ariane : oui.
Silence.
SLB : mais tu sais si tout le monde a fait comme ça ?
Ariane : oui.
SLB : tout le monde a fait comme ça ?
Ariane : oui.
SLB : d'accord.
Silence. 20 secondes.

2ème séquence : 39''
Ariane vient de sauter et Philippine, Romain et Arnaud regardent où poser la photo. Ariane revient vers la file indienne avec Arnaud. Nils saute à son tout. Ariane suit Arnaud qui va au marquage. Puis ils repartent vers la file indienne. Ariane discute avec Philippine.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes ?
Ariane : la photo, où je la mets.
SLB : tu regardes la photo où tu la mets quand l'autre, il saute ou quand tu sautes, toi ?
Ariane : quand l'autre, il saute et ben, je mets la photo où il a sauté.
SLB : d'accord. Donc finalement, tu regardes où il met les pieds.
Ariane : oui.
SLB : ok.
Silence.

3ème séquence : 41''
Romain, Karla et Philippine sont au marquage. L'enseignant rappelle que les photos doivent être laissées près du tapis après les sauts. Ariane saute et philippine se précipite pour marquer la longueur du saut. Elle regarde les pieds d'Ariane et pose la photo dans l'alignement sur le sol.
SLB : là, on va te voir sauter. Qu'est-ce que tu regardes, là, quand tu va sauter ?
Silence.
Ariane : là, où je mets la photo.
SLB : oui, mais là, quand tu sautes. Quand c'est toi qui saute ?
Ariane : oui, ben, je regarde où y a mes pieds.
SLB : ah ! Tu regardes où sont tes pieds. D'accord.
Silence.
SLB : hop ! Est-ce que tu es bien arrivée à l'endroit où elle met ta photo ?
Ariane : oui.
SLB : c'est bien ça ?
Ariane : oui.
SLB : d'accord.
Silence.

4ème séquence : 36''
Arnaud, Loïs et Ariane sont « marqueurs ». Nils vient de sauter. Puis c'est au tout de Philippine mais elle pose un appui sur le tapis avant d'arriver pieds joints. Ariane mesure.

Mais Arnaud intervient et une discussion s'engage entre les élèves. Philippine retourne dans la file indienne.
SLB : vous avez beaucoup discuté…euh… ?
Ariane : oui.
SLB : pourquoi, vous n'étiez pas toujours d'accord ?
Ariane : des fois, on était d'accord des fois pas d'accord.
SLB : des fois, pas d'accord. Alors comment vous avez fait quand vous étiez pas d'accord ?
Ariane : mettre la photo quelque part d'autre.
SLB : vous avez changé l'endroit où y avait la photo ?
Ariane : oui.
SLB : d'accord.
Silence. 10 secondes

5ème séquence : 50''
Le groupe est à l'atelier du sauter loin en trois bonds. Le système de marquage des performances est utilisé de la même façon sur cet atelier. Arnaud, Loïs et Ariane sont « marqueurs ». Arnaud appelle Romain plusieurs fois mais il ne veut pas sauter. Karla, Philippine et Nils tentent de le convaincre de sauter. Ariane va lui parler. Il faut une intervention de m'enseignant pour que Romain se décide à réaliser son saut. Il effectue deux bonds comme des imitations de galop de cheval. Arnaud place la photo à l'endroit de son dernier appui.
SLB : alors, là, c'est l'autre.
Ariane : ouais.
SLB : tu sais avec les trois bonds.
Ariane : oui.
SLB : t'avais les photos de qui, toi ?
Ariane : de Karla et de philippine.
SLB : ah, oui ! C'est vrai, t'en avais deux. C'est plus difficile d'en avoir deux ?
Ariane : non.
SLB : non, c'est pareil. Qu'est-ce que tu fais, t'es en train de discuter, là ?
Ariane : oui, oui.
SLB : avec euh…Pourquoi, qu'est-ce que s'est passé à ce moment-là ?
Silence.
SLB : qu'est-ce qu'il y a eu ?
Silence.
SLB : c'est Romain. Qu'est-ce que se passe ? Tu te rappelles ?
Ariane : sais plus. Il était pas dans le bon ordre.
SLB : ah ! Ils étaient pas dans le bon ordre. Y a un ordre particulier quand vous êtes dans la file indienne ?
Ariane acquiesce de la tête.
SLB : d'accord. Et Romain, il était pas à l'endroit où il aurait dû être, c'est ça ?
Ariane : ouais. Et les autres aussi.
SLB : et les autres aussi. D'accord. Donc faut respecter l'ordre. C'est toujours le même ?
Ariane : hum, hum.
SLB : ça veut dire que là, c'était le même ordre que dans l'atelier de…du…juste avant.
Ariane : hum.
SLB : d'accord. Donc ce que tu voulais toi, c'est qu'il fallait respecter cet ordre-là. C'est ça ?
Ariane : hum.
SLB : je comprends

6ème séquence : 12’’
Arnaud s’élance. Il effectue en trois bonds sur les tapis comme trois galops de cheval. Il terme son saut dans le couloir. Karla va marquer l’endroit de sa réception.
SLB : hop ! Alors attends, on va remettre la séquence. C’est Arnaud. Il disparaît dans le couloir.
Ariane : oui. (Rires).
SLB : c’est possible, ça ?
Ariane : ben, oui.
SLB : ah, bon !
Ariane : là, c’est le couloir et 1 – 2 – 3 et j’suis arrivé dans le couloir.
Ariane s’est levée, marque un espace avec le pied pour matérialiser le couloir et effectue les trois bonds en même temps qu’elle commente l’exécution.
SLB : d’accord et t’arrive dans le couloir.

7ème séquence : 14’’
Ariane termine son saut ans le couloir. Philippine va pour marquer la longueur du saut. Arnaud arrive pour regarder et puis Nils. Ariane revient se placer dans la file indienne.
SLB : après on va te voir. Je vais le remettre. Ça va très, très vite.
Ariane : oui.
SLB : hop !
Ariane : on va plus me voir, là.
Silence.
SLB : hop ! Et voilà. Toi t’as sauté loin ? Est-ce que t’as sauté loin, tu crois ?
Ariane : pas très loin.
SLB : pas très loin, d’accord.
Silence.
SLB : qu’est-ce que ça change le fait de marquer l’endroit où on saute ?
Silence.
Ariane : ben, ça veut dire que ceux que sautent le plus loin, il a gagné.
SLB : ça veut dire que celui qui sauté le plus loin, il a gagné.
Ariane : par contre Arnaud, il a gagné parce qu’il a sauté le plus haut.
SLB : d’accord, Arnaud, il a sauté très loin. D’accord. Donc c’est lui qui a gagné, tu crois ?
Ariane acquiesce de la tête.
SLB : de tout le groupe, c’est lui qui a gagné. D’accord. Bon, Ariane, je vais te remercier d’avoir répondu à mes questions et je vais te laisser retourner en récréation. Merci
Ariane : de rien.

Séance n°5 : 12/12/2011
9ème questionnement Summer 5.3 ans
Durée : 12mn31

SLB : tout d’abord, bonjour Summer. Avant de commencer à te montrer les petits films que j’ai pris de toi et puis tu verras aussi, bien évidemment tes camarades qui étaient dans l’atelier et puis un peu plus Enzo. Des fois j’ai pris les deux en même temps. Je voulais te demander la séance d’aujourd’hui, tu l’as aimée : énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Summer : un peu.
SLB : un peu. D’accord.

1ère séquence : 1mn02

Le groupe jaune de Summer et Enzo est à l'atelier sauter en contrebas. Summer monte sur le meuble. Elle saute et s'allonge après sa réception avec les bras écartés. Elle regarde derrière elle après sa chute. Enzo qui passe derrière elle, rit beaucoup. Il joint les mains comme pour une prière avant de sauter. Il se réception debout mais tombe ensuite sur les genoux. Summer et Enzo discutent ensemble. Summer imite un saut avec les mains jointes et pose les genoux au sol. Elle discute à nouveau avec Enzo puis se met accroupie. Isis saute et termine à genoux. Ellorah saute en réalisant la même « figure » avec les bras écartés. Yanis monte sur le meuble mais la séquence s'arrête avant qu'il ne saute.
SLB : alors, le premier.
Silence.
SLB : alors, qu'est-ce que tu fais, là ?
Summer : ben, on saute.
SLB : on saute.
Silence.
SLB : hop !
Summer : (rires).
SLB : qu'est-ce que tu fais après ta réception sur tes deux pieds ?
Silence.
SLB : hein ?
Summer : j'arrive pas.
SLB : t'arrives pas. il y arrive mieux Enzo ?
Summer fait signe que « oui » de la tête.
SLB : pourtant il arrive sur les genoux aussi. Qu'est-ce que tu fais, là ?
Summer : j'sais pas.
SLB : tu te rappelles plus ? Quand t'es dans la file indienne, là, tu discutes avec Enzo ?
Summer : oui.
SLB : et puis tu…Qu'est-ce que tu lui dis ? Et, là, qu'est-ce que tu vas faire ?
Silence.
SLB : tu te rappelles pas ? Elle y arrive bien Ellorah ?
Summer : je sais pas.
SLB : après c'est Yanis qui va le faire.

2ème séquence : 59''
Yanis est sur le meuble mais il ne saute pas. Summer attend sur la chaise et le regarde. Il saute enfin. Summer reste immobile sur le meuble. Elle saute et réalise le même saut en s'allongeant après sa réception et en écartant les bras. Enzo saute avec les mains jointes comme à son habitude. Il termine sur les genoux. Isis monte à son tour tout en poursuivant sa conversation avec Ellorah. Elle saute et se réceptionne accroupie.
Je cherche la deuxième séquence. 10 secondes.
SLB : il le fait pas Yanis, là. C'est bizarre ?
Summer : (rires).
SLB : hop ! Après c'est à toi
Silence.
SLB : t'avais décidé de faire quelque chose de faire une figure particulière ?
Summer : non.
SLB : tu savais pas trop.
Silence.
SLB : hop ! Est-ce qu'elle ressemble à la première figure que tu as faite ?
Summer : oui.
SLB : oui, tu fais un peu pareil.

Summer : (rires). *Oui. J'avais pas trop d'idée.*
SLB : t'avais pas trop d'idée. D'accord.
Silence.
SLB : quand tu sautes, qu'est-ce que tu regardes ?
Silence.
Summer : « le par terre ».
SLB : « le par terre ». Où tu vas poser les pieds ?
Summer : ouais.
SLB : d'accord. Là, qu'est-ce que tu fais ? Tu regardes quoi ?
Silence.
SLB : quand t'es dans la file indienne, là ?
Summer : j'sais pas.
SLB : tu sais pas.

3ème séquence : 45''
Summer attend debout sur le meuble. Enzo, qui est derrière elle dans la file indienne, lui parle. Summer saute et finit à plat ventre. Enzo s'apprête à sauter mais finalement il descend du meuble sans avoir sauté. Isis saute et termine son saut à genoux. Ellorah se réceptionne pieds joints et est déséquilibrée. Elle tombe sur le côté.
Je cherche la séquence suivante. 20 secondes.
SLB : ça va être à toi. Troisième saut.
Silence.
Summer rit. Silence 15 secondes.
SLB : il te dit d'y aller, Enzo, c'est ça ?
Summer rit.
SLB : oh ! Qu'est-ce qu'il fait ? Comme ça se fait, tu sais pourquoi, il t'a dit pourquoi il l'avait pas fait ?
Summer : non.
SLB : d'accord.
Silence. 15 secondes. Fin de la séquence.

4ème séquence : 1mn19
Summer termine le parcours à cloche-pied puis elle se dirige vers le parcours « marelle ». Elle se place à la première place devant Ellorah. Mais elle tombe sur les fesses. Elle se met derrière Yanis à la fin de la file indienne. Elle regarde l'atelier sauter loin en trois bonds le groupe rouge. Elle rattache ses cheveux. Enzo arrive et passe devant elle pour faire le parcours « marelle ». Summer ne semble pas le voir. Elle exécute en ratant certains cloche-pied. Puis elle va vers le parcours cloche-pied qu'elle commence mais elle entraîne en pieds-joints et tombe sur les genoux en déplaçant les cerceaux. Elle les remet en place sans toutefois respecter l'agencement initial. Elle effectue le parcours à pieds joints à cloche-pied et pousse les deux derniers cerceaux qu'elle replace.
SLB : alors, maintenant on va aller voir
Silence.
SLB : je vais essayer de le remettre au début.
Silence.
SLB : voilà. C'est difficile.
Summer : oui. Quand c'est à cloche-pied, c'est difficile.
SLB : ah ! Quand c'est à cloche-pied, c'es difficile. D'accord. Après tu vas sur le…C'est quel parcours celui d'après ?
Summer : pieds joints.

SLB : pieds joints.
Silence. 15 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu fais le parcours avec les cerceaux, là ?
Summer : euh…le mur.
SLB : le mur. Après tu vas sur le parcours…
Summer : …« pieds joints ».
SLB : pieds joints. Ah! Tu tombes.
Summer rit.
SLB : t'as glissé ?
Summer : ben, oui.
Silence.
SLB : c'est important de remettre les cerceaux comme tu l'as fait ?
Summer : ben, oui.
SLB : pourquoi ?
Summer : parce que sinon, ils sont dans tous les sens.
SLB : ouais, c'est vrai. T'as raison.
Silence.
SLB : ouh, la ! On voit bien. Tu les remets en place.
Silence. Fin de la séquence.
SLB : et tu les as fait toujours dans le même ordre les ateliers ?
Summer : pas toujours.
SLB : pas toujours. D'accord. Qu'est-ce que faisait que tu allais de l'un à l'autre ?
Silence.
SLB : comme ça, parce que t'avais envie.

5ème séquence : 44''
Le groupe de Summer et d'Enzo est sur l'atelier sauter loin en trois bonds. Summer, Enzo et Isis discutent et regardent les photos. Aucun élève n'est à la marque près des tapis. L'enseignant arrive et demande à Enzo d'aller au bord des tapis pour mettre la photo de Summer. Summer s'élance et fait deux foulées bondissantes. Elle s'arrête et marque avec son pied l'endroit où elle est arrivée. Elle aide Enzo à placer la photo. Elle la coince sous le bord du tapis.
Je cherche la séquence suivante.
SLB : qu'est-ce que vous faites, là ?
Silence.
SLB : vous êtes à trois, là. Qu'est-ce que tu fais, toi ?
Summer : je donne les photos.
SLB : tu donnes les photos ou tu prends les photos ?
Summer : je donne les photos à Enzo. On échange en fait.
SLB : ah ! Vous échangez en fait. Et toi, t'es avec qui toi ?
Summer : Enzo et après pour l'autre parcours, c'est un peu pareil avec Isis.
SLB : t'es avec Isis. D'accord.
Summer : là, je suis avec Enzo.
SLB : d'accord. Vous êtes d'accord sur l'endroit où vous le mettez ?
Summer : ouais.
SLB : et toi, t'as la photo d'Enzo, c'est ça ?
Summer : ouais.
Fin de la séquence.
SLB : c'était difficile de marquer ou les autres y arrivaient ?
Summer : c'est un peu facile.

SLB : c'est facile ?
Summer : ouais.
SLB : t'as pas eu de mal à le faire ?
Summer fait « non » de la tête.

6ème séquence : 1mn21
Summer effectue son saut. Elle réalise les deux foulées bondissantes et aide Ellorah à placer la carte. Elle lui fait suivre la même procédure qu'avec Enzo : alignement du pied avec la main qui glisse sur le sol, placement de la carte sous le tapis. Isis s'apprête à sauter. Elle demande à Summer si elle peut sauter. Celle-ci lui fait signe de la main qu'elle peut sauter. Isis s'élance. Summer a de nombreuses cartes dans la main. Elle se dirige vers Isis. Enzo attend. Il saute en faisant des trois galops de cheval et termine son saut dans le couloir. Summer place la carte contre le mur à la limite du dernier tapis. Enzo regarde où elle pose la carte. Isis vient voir Summer qui lui donne une carte. Yanis vient de sauter et elle place la carte pour marquer son saut. Ellorah est près du tapis et réalise un saut comme celui d'Enzo en finissant à la limite de la salle et du couloir. Summer pose la carte au même endroit que pour Enzo.
Je cherche la séquence suivante. 20 secondes.
SLB : hop ! Et voilà, ton saut. C'est toi qui montre à Ellorah où faut le mettre. C'est normal, ça ?
Summer sourit.
SLB : toi, tu savais.
Silence.
SLB : est-ce t'as trouvé que les autres, ils savaient pas, ils se trompaient un peu ?
Summer : non.
SLB : non, ça va. Ils y arrivaient aussi. Tu dis à Isis de passer, là ? Voilà. Ben, t'en a pleins de cartes, toi !
Summer sourit.
SLB : comment ça se fait que t'a toutes ces cartes, ces photos ?
Summer : je sais pas.
SLB : tu sais pas ?
Summer : je les ai trouvées par terre.
SLB : tu les as trouvées par terre et tu les as prises.
Summer : non, je les avais trouvées par terre.
SLB : et toi qui a marqué pour Enzo ?
Summer : non, euh…oui.
SLB : ah, ouais. Donc tu marques pour Enzo, tu marques pour Isis, aussi…
Summer : non.
SLB : ah ! D'accord. Alors qui marque pour Isis ?
Summer : Ellorah.
SLB : c'est Ellorah, d'accord.
Summer : comme on n'est que 6, Enzo euh…Yanis , je sais pas. On est 6.
SLB : mais là, t'as marqué pour Yanis, aussi.
Summer : (elle sourit.) *ouais.*
Silence.
SLB : elle a bien réussi Ellorah, là ?
Silence. Fin de la séquence.

7ème séquence : 40''

Summer saute en posant un appui sur le tapis et se réceptionne à genoux. Summer tient des cartes dans la main au moment de son saut. Juste après son saut, elle se penche sur le bord du tapis et discute avec Isis. On entend : « T'as fait deux sauts. ». Summer retourne sauter. Yanis regarde Summer. On entend : « Elle a fait deux sauts. » Summer saute et se réceptionne sur les genoux. Isis place la carte aidée de Summer qui est allongée sur le tapis. Isis va dans la file indienne et Summer reste près du tapis.
SLB : ensuite.
Je cherche la séquence suivante. 15 secondes.
SLB : alors, on est sur le dernier atelier. Hop ! C'est ton premier saut. Donc, c'était Isis qui marquait ?
Summer : oui et après ça sera (incompréhensible).
SLB : et après ce sera…
Summer : moi.
SLB : et après ce sera toi, d'accord.
Silence.
SLB : de quoi vous discutez ? Tu recommences là. Pourquoi tu recommences ?
Summer : j'avais mal fait.
SLB : ah ! T'avais mal fait, pourquoi, qu'est-ce que t'avais fait ?
Summer : j'avais fait deux sauts.
SLB : d'accord, ouais, je comprends. Oui, donc il fallait recommencer parce que ça n'allait pas. D'accord, là, on voit bien. Je comprends. T'avais mis un pied déjà sur le tapis avant d'arriver pieds joints. C'est ça ?
Summer sourit et acquiesce de la tête.
SLB : vous vous êtes mises d'accord avec Isis pour que tu puisses recommencer. Et les autres, ils ont pas râlé ?
Summer : non.
Silence.

8ème séquence : 1mn
Enzo saute et se réceptionne sur les genoux. Il n'y a aucun élève pour marquer son saut avec la carte. Isis et Yanis arrivent après. Enzo est encore sur le tapis lorsque Summer apparaît dans le champ de la caméra. Elle se réceptionne sur les genoux. Isis place la carte au niveau du genou de Summer et trace un trait avec son doigt jusque sur le bord du tapis. Summer regarde lorsqu'Isis place la carte. Summer fait signe à Isis d'aller sauter. Isis va sauter. Elle pose un appui et termine à genoux. Summer trace un trait à partir des genoux d'Isis. Yanis crie : « Elle est en-dessous la photo, la photo. » Yanis soulève le tapis et Enzo cherche la photo sous le tapis.
SLB : qui est-ce qui marquait pour Enzo sur le…le saut, là ?
Silence.
Summer : euh…en fait, euh…Yanis.
SLB : c'est Yanis. Parce que là, finalement, y avait personne pour Enzo. Toi, t'as sauté. Comment elle fait pour marquer ? Tu faisais comme ça aussi, toi ?
Summer : oui.
SLB : ouais.
Summer : oui.
SLB : c'est-à-dire on marque l'endroit sur le tapis puis après on tire avec le doigt et on met la carte. C'est ça ?
Summer acquiesce.
SLB : comme ça, comme elle a fait Isis ?
Summer oui.

SLB : toi, tu fais pareil ?
Summer acquiesce.
SLB : et tout le monde fait pareil ?
Summer : oui.
SLB : quand tu sautes. Qu'est-ce que tu regardes ?
Summer : ben, le tapis.
SLB : tu regardes le tapis ?
Summer : ouais.
Silence.
SLB : et quand t'es marqueur ?
Summer : je regarde où elle saute.
SLB : voilà. A l'endroit où elle arrive, c'est ça. Ouais.
Silence.
SLB : c'est plus difficile d'être marqueur sur le saut en longueur que sur l'autre atelier où on fait les trois sauts ?
Silence.
SLB : c'est pareil.
Summer : là, c'est plus facile.
SLB : là, c'est plus facile, pourquoi ?
Summer : parce que là, ça va plus vite à cause de la réception.
SLB : ah ! Je comprends. On a juste à regarder l'endroit où l'autre arrive. C'est plus facile. D'accord, je comprends. Hop ! On voit bien. Tu tires le trait et hop ! Tu mets la carte en bas. Ça, c'est de la super organisation.
Summer : là, y avait une carte coincée alors il faillait lever le tapis.
SLB : ah ! Oui, la fameuse carte en-dessous. Elle a glissé, c'est ça ?
Summer : c'est ça.
Silence.
Summer : je crois qu'Enzo, il avait personne.
SLB : oui, je pense qu'Enzo avait personne. C'est toi qui avait sa carte sur le dernier saut qu'il a fait ?
Summer : oui.
SLB : ah ! T'avait récupérer sa carte, d'accord. C'était la carte d'Enzo qui était parti sous le tapis.
Summer : Ellorah.
SLB : la carte d'Ellorah. Bon, ben, écoute Summer, je te remercie d'avoir répondu à mes questions et puis je vais te laisser aller en récréation. Merci.

Séance n°5 : 12/12/2011
10ème questionnement Enzo 5.6 ans
Durée : 13mn06

SLB : alors Enzo, je vais te montrer des petits films que j'ai pris pendant que…pendant la séance. Mais avant je voulais te demander, la séance aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Silence.
Enzo : (incompréhensible.)
SLB : beaucoup, énormément, un peu, moyennement ou pas du tout ?
Enzo : un peu.
SLB : un peu. D'accord.

1ère séquence : 1mn02
Le groupe jaune de Summer et Enzo est à l'atelier sauter en contrebas. Summer monte sur le meuble. Elle saute et s'allonge après sa réception avec les bras écartés. Elle regarde derrière elle après sa chute. Enzo qui passe derrière elle, rit beaucoup. Il joint les mains comme pour une prière avant de sauter. Il se réception debout mais tombe ensuite sur les genoux. Summer et Enzo discutent ensemble. Summer imite un saut avec les mains jointes et pose les genoux au sol. Elle discute à nouveau avec Enzo puis se met accroupie. Isis saute et termine à genoux. Ellorah saute en réalisant la même « figure » avec les bras écartés. Yanis monte sur le meuble mais la séquence s'arrête avant qu'il ne saute.
SLB : alors. Donc on va commencer. C'est les…c'est le saut en contrebas. Ti te rappelles ce qu'il fallait faire ?
Silence.
SLB : qu'est-ce qu'il fallait faire ?
Enzo : il fallait sauter.
SLB : il fallait sauter. Hop ! Tu regardes ce qu'elle fait, là ? C'est Summer. Après ça va être toi. Hop ! T'as serré les mains comme ça pour faire le saut. (Je lui montre les mains jointes comme pour une prière.)
Enzo acquiesce de la tête.
SLB : d'accord. De quoi vous discutez avec Summer dans la file indienne ?
Silence.
SLB : Hein, tu te rappelles.
Enzo fait « non » de la tête.
SLB : non, tu te rappelles pas.
Silence.
SLB : elle y arrive bien Isis. ?
Silence.
SLB : alors, oui, non ?
Enzo : elle y arrive bien.
SLB : pardon.
SLB : elle y arrive bien. Et Ellorah, aussi ?
Enzo : ouais.
Silence. Fin de la séquence.

2ème séquence : 59''
Yanis est sur le meuble mais il ne saute pas. Summer attend sur la chaise et le regarde. Il saute enfin. Summer reste immobile sur le meuble. Elle saute et réalise le même saut en s'allongeant après sa réception et en écartant les bras. Enzo saute avec les mains jointes comme à son habitude. Il termine sur les genoux. Isis monte à son tour tout en poursuivant sa conversation avec Ellorah. Elle saute et se réceptionne accroupie.
SLB : alors on va voir la deuxième séquence.
Silence.
SLB : ah ! C'est Yanis.
Silence. 20 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes, Enzo ?
Enzo : par terre.
SLB : tu regardes par terre, l'endroit où tu vas arriver sur tes pieds, c'est ça ?
Enzo acquiesce.
SLB : tu te rappelles ce que tu as essayé de faire comme figure ?
Enzo ne répond pas puis fait « non » de la tête.

SLB : non, tu te rappelles pas.
Silence. 10 secondes.
SLB : et quand t'es dans la file indienne, qu'est-ce que tu regardes ?
Enzo ?
SLB : quand t'es dans la file indienne, qu'est-ce que tu regardes ?
Enzo : devant moi.
SLB : devant toi, d'accord.
Fin de la séquence.

3ème séquence : 45''
Summer attend debout sur le meuble. Enzo, qui est derrière elle dans la file indienne, lui parle. Summer saute et finit à plat ventre. Enzo s'apprête à sauter mais finalement il descend du meuble sans avoir sauté. Isis saute et termine son saut à genoux. Ellorah se réceptionne pieds joints et est déséquilibrée. Elle tombe sur le côté.
Silence. 20 secondes.
SLB : et là, tu le fais pas. T'avais pas envi ?
Enzo ne dit rien.
SLB : hein ?
Silence. 20 secondes.

4ème séquence : 1mn05
Enzo réalise le parcours pieds joints sans difficulté. Il va au parcours cloche-pied mais après trois sauts il marche et se replace au début juste derrière Summer arrivée entre temps. Il réalise parfaitement le parcours. Il replace des cerceaux. Ellorah a des difficultés et elle pose plusieurs fois les deux pieds sur le sol. Il refait le même parcours toujours aussi bien. Il aligne les cerceaux. Summer réalise le parcours alors qu'Enzo le remet en place. Il se dirige vers le parcours pieds joints qu'il réalise facilement. Il compte le nombre de cerceaux puis effectue le parcours.
SLB : alors, ensuite. On va passer à l'atelier, tu sais avec les trois parcours. C'est difficile ?
Enzo : non.
SLB : ça, c'est le passage saut pieds joints.
Enzo : oui.
SLB : après tu vas faire lequel ?
Enzo : cloche-pied.
SLB : cloche-pied.
Enzo : j'ai raté.
SLB : t'as un peu raté ?
Enzo : oui.
SLB : elle y arrive bien Summer ?
Enzo : non.
SLB : et là, est-ce que tu y arrives bien ?
Enzo : j'ai mal réussi parce que les cerceaux étaient mal placés.
SLB : hein, les cerceaux étaient mal placés. Tu as raison. T'as eu un peu de mal à faire les trois verts. Mais tu l'as bien fait quand même. Du coup, tu le remets en place. Ouais, c'est vrai, il était mal placé. T'as bien fait tous les autres à cloche-pied quand même. Après tu retournes sur celui pieds joints.
Enzo : hum.
SLB : qu'est-ce que tu es en train de faire là ? Tu les comptes ? C'est difficile de les faire, là ?
Enzo : non.
SLB : non, ça va tu y arrives bien. Comment est-ce qu'on pouvait les faire autrement ?

Enzo : euh…je ne me souviens plus.
SLB : tu t'en rappelles plus.
Fin de la séquence.

5ème séquence : 44''
Le groupe de Summer et d'Enzo est sur l'atelier sauter loin en trois bonds. Summer, Enzo et Isis discutent et regardent les photos. Aucun élève n'est à la marque près des tapis. L'enseignant arrive et demande à Enzo d'aller au bord des tapis pour mettre la photo de Summer. Summer s'élance et fait deux foulées bondissantes. Elle s'arrête et marque avec son pied l'endroit où elle est arrivée. Elle aide Enzo à placer la photo. Elle la coince sous le bord du tapis.
Je cherche la séquence suivante.
SLB : alors, ça, c'est sur le saut où il faut aller le plus loin possible en trois bonds.
Enzo : ouais.
SLB : qu'est-ce vous faites, là ? Vous discutez avec Isis et puis Summer. Vous échangez les photos ?
Enzo : Summer, elle m'a donné sa photo.
SLB : ah ! Elle vous a donné les photos. D'accord. Et toi, t'étais avec qui ?
Enzo : euh…
SLB : tu marquais pour qui, toi ?
Enzo : euh…m'en souviens plus.
SLB : tu t'en souviens plus. Ben, je crois que tu marquais pour Summer. On te voit marquer. Comment tu fais pour marquer, pour savoir où c'est ?
Enzo : euh…je regarde.
SLB : tu regardes quoi ?
Enzo : les pieds.
SLB : tu regardes où arrivent ses pieds ?
Enzo acquiesce de la tête. Fin de la séquence.
SLB : d'accord. Et après tu mets la carte en face, c'est ça ?
Enzo acquiesce de la tête.
SLB : OK.

6ème séquence : 1mn27
Enzo attend dans la file indienne derrière Isis et Yanis. Quand c'est son tour, il se prépare en mettant le pied gauche devant. On entend son prénom. Il saute et effectue plusieurs bonds comme le galop du cheval et disparaît dans le couloir. Summer qui doit marquer sa performance, le suit dans le couloir. Puis Summer prend une carte de la main d'Ellorah. Puis on voit Enzo revenir près des tapis.
Je cherche la séquence suivante. 20 secondes.
SLB : quand t'es dans la file indienne, qu'est-ce que tu regardes, Enzo ?
Silence.
Enzo : j'me souviens ce que je regarde.
SLB : tu te souviens plus ?
Enzo : hum.
Silence. 20 secondes.
SLB : tu te prépares à sauter là ?
Silence.
SLB : on va te voir sauter.
Silence.
SLB : on te voit disparaître dans le couloir.

Enzo rit.
SLB : est-ce t'as sauté comme le demandait le maître ?
Silence.
SLB : hein ?
Enzo : j'ai sauté trop loin.
SLB : t'as sauté trop loin. Ça veut dire quoi, « sauter trop loin » Enzo ?
Enzo euh…
Silence. 15 secondes.
SLB : alors, elle a été mise la carte avec ta photo ?
Enzo : euh…j'ai été trop loin, alors ça compte pas. Elle l'a mis au bout du tapis.
SLB : elle l'a mise au bout du tapis mais elle a dit que c'était trop loin ?
Enzo : oui, quand j'ai été dans le couloir.
SLB : d'accord, d'accord. Je comprends. T'étais d'accord avec elle quand elle a dit ça compte pas et que c'était trop loin ?
Enzo : hum.
Silence. 10 secondes.
SLB : et toi, t'as marqué pour qui ? Là, c'est Ellorah qui marque pour Summer et toi, c'est pour qui ?
Enzo euh…j'm'en souviens plus.
SLB : tu t'en souviens plus. On te voit marquer pour Summer une fois mais après ? Après c'est Ellorah, c'est plus toi.
Silence.
SLB : on va te revoir sauter. tu mets une jambe devant pour te préparer à sauter ?
Silence.
SLB : ben, tu disparais à nouveau dans le couloir. On ne te voit plus.
Enzo rit.
SLB : ah ! Là, on voit bien ce que tu disais. Summer, elle le met près du mur, c'est ça, ta photo.
Enzo acquiesce.
SLB : d'accord.
Silence. Fin de la séquence.
Enzo : en fait, à chaque fois que je faisais les sauts, j'allais dans le couloir.
SLB : à chaque fois que tu faisais des sauts, t'allais dans le couloir. (Sourires). *Ah ! Effectivement.*
Enzo : ouais. (Sourires).
SLB : tu sautais trop loin ?
Enzo : hum.
SLB : mais le but du jeu, c'est bien de sauter loin ?
Enzo : oui.
SLB : donc c'est plutôt bien ou plutôt pas bien ?
Enzo : plutôt bien.
SLB : oui, c'est plutôt bien.
Fin de la séquence.

7ème séquence : 49''
Enzo est seul dans la file indienne. Puis les autres membres du groupe se place derrière lui. Il saute les pieds en avant. Il n'y a aucun marqueur près du tapis.

SLB : qui est-ce que marquait pour toi sur le saut en longueur pour sauter loin?
Enzo : Summer.

SLB : c'était Summer ?
Enzo : oui.
SLB : là, t'as sauté?
Enzo : (incompréhensible). *Elle l'avait pas mis parce qu'elle allait sauter.*
SLB : d'accord. Donc, c'est toi qui l'as mis tout seul ?
Enzo : euh…
SLB : t'avais pas de marqueur pour toi ?
Enzo : Summer, elle est allée sauter.
SLB : ah ! D'accord. Donc, c'est tout même qui l'a mis, alors ?
Enzo acquiesce. Fin de la séquence.
SLB : Je comprends. Donc t'étais marqueur et sauteur en même temps. Comment t'as fait pour être marqueur et sauteur en même temps ?
Enzo : euh…
SLB : hein ?
Silence.
SLB : comment tu t'y es pris ?
Enzo : je m'en souviens plus.
SLB : tu t'en souviens plus.

8ème séquence : 1mn
Enzo saute et se réceptionne sur les genoux. Il n'y a aucun élève pour marquer son saut avec la carte. Isis et Yanis arrivent après. Enzo est encore sur le tapis lorsque Summer apparaît dans le champ de la caméra. Elle se réceptionne sur les genoux. Isis place la carte au niveau du genou de Summer et trace un trait avec son doigt jusque sur le bord du tapis. Summer regarde lorsqu'Isis place la carte. Summer fait signe à Isis d'aller sauter. Isis va sauter. Elle pose un appui et termine à genoux. Summer trace un trait à partir des genoux d'Isis. Yanis crie : « Elle est en-dessous la photo, la photo. » Yanis soulève le tapis et Enzo cherche la photo sous le tapis.
Je cherche la séquence suivante.
SLB : ça va être encore toi.
Silence.
SLB : toujours pareil. Tu te prépares en mettant ta jambe devant.
Enzo : oui.
SLB : tu fais toujours ça ?
Silence.
SLB : tu mets une jambe devant pour bien te préparer à courir avant de sauter ?
Enzo : oui.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes, là ?
Silence.
Enzo : ici, là, le tapis ici.
Enzo montre le tapis de protection posé contre le mur.
SLB : ah ! Tu regardes le tapis qui est devant, le tapis de protection, c'est ça ?
Enzo : oui.
SLB : d'accord. Et là, qui est-ce que le marque pour toi ?
Enzo : euh…j'm'en souviens plus.
SLB : tu t'en souviens plus. Qu'est-ce qui s'est passé ? C'était la photo de qui était sous le tapis ?
Enzo : Ellorah, c'est elle qui l'avait mis en dessous ?
SLB : ah ! D'accord. Vous l'avez récupéré ?
Enzo : oui.

Fin de la séquence.

9ème séquence : 30’’
Enzo attend seul dans la file indienne. Il saute en plaçant ses pieds en avant comme à son habitude. Summer s’occupe de marquer le saut d’Enzo.
SLB : c’est encore toi.
Silence.
SLB : t’attends quoi ?
Enzo : ils partent pas du tapis.
SLB : ah ! Oui ils restent sur le tapis. Qui est-ce que le marque pour toi, alors ?
Enzo : Summer.
SLB : c’est Summer ?
Enzo acquiesce.
SLB : et elle le met au bon endroit ta photo, là ?
Enzo : ouais.
SLB : d’accord.
Fin de la séquence.
SLB : très bien. Bon, ben, écouté Enzo, je vais te remercier d’avoir répondu à mes questions et puis je vais te laisser retourner en cours de récréation. Merci.

Séance n°6 : 15/12/2011
11ème questionnement Nils 5.10 ans
Durée : 15mn27

SLB : alors, bonjour Nils. Donc je vais te montrer des petits films que j’ai faits de toi pendant la séance et pis bien sûr avec les autres camarades qui sont dans le groupe. Mais avant, la séance aujourd’hui, tu l’as aimée énormément, beaucoup ; moyennement, un peu ou pas du tout ?
Silence.
Nils : moyennement.
SLB : énormément ?
Nils : moyennement.
SLB : moyennement.

1ère séquence : 2mn22
Le groupe de Nils est « sans dossard » et est sur l’atelier sauter loin en trois bonds. Nils est marqueur. Karla vient de sauter. Nils marque le saut de Karla et lui tend sa carte. Il va ensuite se placer dans la file indienne derrière Romain et Philippine. On entend Romain crier : « Arrêtez. ». Philippine se déplace vers le tapis voir les autres élèves qui gênent. Puis Romain y va aussi. Nils regarde et attend. Il se regarde dans le grand miroir qui est dans la salle. Romain et Philippine reviennent mais ils retournent immédiatement. Ils parlent à leurs camarades. On voit Arnaud sortir du couloir. Romain et Philippine retournent au plot. Romain s’élance et saute. Philippine saute sur place, glisse et tombe sur les genoux. Elle effectue trois bonds comme des galops de chevaux. Loïs est son marqueur. Il place la carte à l’endroit des pieds de Philippine et donne sa photo à sa camarade. Nils s’élance. Il réalise des bonds comme des galops de chevaux et termine pieds joints. Il glisse et tombe sur les fesses. Tout le monde rit, Nils aussi. Karla met la carte de Nils à l’endroit où étaient ses pieds. Pourtant ses fesses sont en arrière de la marque retenue par Karla.
SLB : c’est difficile, là, d’être marqueur ?

Silence.
SLB : comment tu fais pour être marqueur ? Tu te rappelles ?
Nils : euh…
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu fais quand t'es dans la file indienne ?
Silence.
Nils : et ben, en fait, en fait (incompréhensible.)
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : qu'est-ce que se passe ?
Nils : en fait, y en a qui…il compte celui qui va partir.
SLB : ah ! D'accord, c'est parce qu'ils ne libèrent pas, ils s'enlèvent pas des tapis, c'est ça ?
Nils : non, ils sont tout au fond et ils font n'importe quoi…Ils sautent et ils roulent.
SLB : d'accord. Comme ça…et toi tu leur dis…Qu'est-ce que tu leur dis ?
Nils : ben de arrêter.
SLB : d'arrêter.
Silence. 20 secondes.
SLB : Philippine, elle y va.
Silence. 10 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu fais dans la file indienne ? Tu regardes les autres sauter ?
Nils : oui.
SLB : oui. Ça sert à quelque chose de regarder les autres sauter ?
Nils : oui, oui.
SLB : ça sert à quoi d'après toi ?
Nils : euh…
SLB : hein ?
Nils : bennnn…
Silence.
SLB : elle a fait comme il fallait faire Philippine ?
Nils : oui.
SLB : ouais.
Silence.10 secondes.
SLB : comment t'as fait toi ?
Nils : en fait, j'ai sauté…j'ai sauté, j'ai été super loin tout au bout.
SLB : d'accord.
Silence. 10 secondes. Fin de la séquence.

2ème séquence : 24''
Philippine est marqueuse. Romain saute. Nils discute avec Philippine devant les tapis. Loïs saute et Philippine mesure. Elle regarde l'endroit des pieds de Loïs et pose la carte en la coinçant sous le tapis. Loïs donne son avis sur le positionnement de la photo. « A côté, à côté.
SLB : ah ! On te voit. Tu marquais qui sur l'atelier avec les trois bonds ?
Nils : Ariane.
SLB : tu marquais Ariane, d'accord.
Silence. Fin de la séquence.
SLB : et toi, tu fais comment pour marquer ?
Nils : ben…on met…euh…où les pieds de l'autre est arrivé. On met la…la photo de l'autre.
SLB : oui, mais comment on fait pour savoir où les pieds sont arrivés ?
Nils : on met une photo.
SLB : ah ! Oui, d'accord.

3ème séquence : 2mn32
Nils attend dans la file indienne. Karla vient se placer derrière lui puis Philippine. Arnaud traverse le champ de la caméra en allant vers le tapis de réception. Nils saute, arrive sur les genoux et roule sur le tapis. Il finit sur le dos avec les pieds en l'air et reste immobile. Romain vient poser la carte de Nils contre le mur. Romain lui dit : « C'est bon, Nils. ». Nils part du tapis et prend une carte. Karla effectue son saut et arrive parfaitement pieds joints. Ariane prend la carte de Karla, la pose près du pied de sa camarade et trace une ligne jusqu'au bord du tapis. Nils dit : « Je suis le plus loin. » Karla et Ariane discutent en regardant les cartes de marquage. Philippine saute comme Karla, arrivée pieds joints. Ariane marque de façon identique le saut de son autre camarade. Ariane laisse les cartes. Philippine prend sa place. Nils attend, assis près des tapis. Loïs vient de sauter. Il arrive à genoux. Il demande qui a sa carte. Il prend sa photo sur le côté et mesure lui-même son saut. Il place la carte près de son pied et trace une ligne jusqu'au bord du tapis. Nils l'aide pour poser sa carte sur le sol. Arnaud saute. Il se réceptionne sur les fesses et les mains en arrière. Il attend. Nils lui dit : « Je suis plus loin que toi. ». Karla va mesurer. Elle pose la carte près des pieds et trace un trait jusqu'au bord du tapis.
SLB : ça va être à toi. Tu te prépares, là ?
Nils : euh…
SLB : pour sauter.
Nils : euh…non, c'est (incompréhensible) *couchés sur le matelas.*
SLB : ah ! Y en avait qui étaient restés sur le matelas. D'accord, je comprends. T'es en train de leur dire…
Nils : non, non, Arnaud, il est parti pour leur dire.
SLB : d'accord.
Nils rit.
SLB : donc, là c'est Romain qui marque. Il met…
Nils : c'est difficile de rester en équilibre.
SLB : ouais.
Nils rit.
SLB : on voit bien. Mais c'est…c'est bien là qu'il fallait marquer, la carte ?
Nils : oui.
SLB : d'accord.
Nils : moi, j'allais deux fois, tout au fond.
SLB : d'accord. C'est parce que t'avais les pieds tout au fond, c'est ça ?
Nils : ouais.
SLB : et là, Karla. (Silence). *T'es d'accord avec Ariane, là ?*
Silence.
Nils : trois photos.
SLB : elle les met au bon endroit ?
Nils : ben…euh…oui. Soit au bout des pieds, soit au milieu des pieds, à l'arrière du pied.
SLB : d'accord. On a à l'arrière du pied. Je comprends.
Silence.
Nils : comment t'as appris à marquer ?
Nils : à marquer ?
SLB : ouais, à être marqueur ? Savoir comment fallait faire ?
Nils : boh ! C'est facile. En fait, il faut attendre que l'autre saute et après on met sa carte à ses pieds.
SLB : mais comment t'as fait pour apprendre comment il fallait faire ?
Nils : euh…euh…Là, j'peux te dire qu'il est moins…moins…Loin.

SLB : il est moins loin que toi. Mais là…
Nils : il bouge ses cartes pour savoir vraiment…
SLB : mais là, c'est Loïs qui marque tout seul, là.
Nils : ouais.
SLB : il avait pas de marqueur avec lui, Loïs ?
Nils : oui.
Silence.
SLB : c'est bizarre, ça ! Là c'était Arnaud.
Silence.
Nils : Karla, elle dit « Ouh ! Ouh ! ».
SLB : elle était pas attentive.
Nils : oui, mais après elle dit : « Qu'est-ce qu'y a ? ».
SLB : ah ! Oui, y a des fois.
Fin de la séquence.

4ème séquence : 1mn42
Le groupe est sur l'atelier des trois parcours. Nils réalise le parcours cloche-pied. Il rate quelques cerceaux. Il refait le parcours mais à l'envers. Ariane, Karla et Philippine attendent dans la file indienne. Il va faire le parcours « marelle ». Il pousse quelques cerceaux avec les pieds sans les remettre en place. Puis il va voit le groupe rouge qui est sur l'atelier sauteur loin en trois bonds. Ensuite il coupe le parcours « marelle » juste devant Karla. Puis il va au parcours pieds joints. Il y a une petite bousculade entre Nils et Loïs pour être le premier de la file indienne. Nils réalise le parcours sans difficulté. Puis il va au parcours « marelle ». Loïs le remet en place avec une grande application. Nils effectue le parcours en ratant quelques cloches-pieds. Loïs le réalise parfaitement juste derrière lui. Les deux élèves cherchent à être le premier dans la file indienne.
SLB : là, on est sur l'atelier trois parcours.
Silence.
SLB : c'est difficile les sauter à cloche-pied ?
Nils : ben, ben, euh…tu sais les sauter c'est pas trop…en droit parce que en fait…
SLB : là, tu les fait dans l'autre sens.
Nils : ben, euh…
SLB : c'est très dur ?
Nils : ben, un petit peu en tournant. Je me loupe, y me copie dessus après.
SLB : t'as raté ?
Nils : ouais, ouais. Sur celui-là, on voit pas très bien parce que c'es noir.
SLB : ah , ouais !
Nils : on ne reconnaît pas trop.
SLB : qu'est-ce que tu vas faire, là ?
Nils : ouais, enfin. Là, c'est Loïs qui part. Là, moi, je pars.
SLB : tu changes finalement de parcours ?
Nils : oui parce que y avait Romain, il voulait aller dans le cerceau, là. Moi, j'ai changé.
SLB : ben, oui parce que y avait personne sur l'autre parcours.
Nils : oui, mais aussi sur le parcours-là, j'ai laissé Romain dans ce parcours-là.
SLB : d'accord, je comprends. Je comprends.
Silence.
SLB : et, là ?
Silence.
Nils : ben, il me donne les sorcières.
SLB : qu'est-ce que tu lui dis à Loïs, là ?

Silence. Arrêt de la séquence.
SLB : à ce moment-là ?
Nils : j'lui dis de remettre les cerceaux.
SLB : ah, bon ! D'accord.
Nils : parce moi je veux sauter.
Nous regardons la séquence.
SLB : il les remet bien.
Silence.
SLB : il y arrive Loïs ?
Nils : ben, moi, suis assis, voilà.
SLB : t'es revenu pour passer tout de suite, c'est ça ?
Nils : ouais, suis revenu et suis en plus. Comme ça, j'étais dans le (incompréhensible) *d'après.*
Silence. 20 secondes. Fin de la séquence.
SLB : t'es passé beaucoup de fois aux trois parcours ?
Silence.
Nils : ben…euh…ben…ben…ben…
SLB : tu te rappelles plus?
Nils : on l'a pas fait six fois parce on a fait six fois les trucs comme ça.
SLB : oui, tu veux dire…tu veux parler des six séances ?
Nils rit.
SLB : est-ce que ça sert à quelque chose de regarder les autres sur cet atelier ?
Nils : ben…euh…après on sait rien faire, ben, on est obligé de tourner…
SLB : comment ça, quand on sait rien faire. Ça veut dire quoi ?
Nils : quand…quand on est tout seul.
SLB : oui.
Nils : et y a beaucoup, beaucoup d'ateliers, ben, on est…donc euh…il faut attendre, donc…Après quand y en a plus.

5ème séquence : 4mn35
Le groupe est à l'atelier sauter en contrebas. Ariane est sur le meuble et se tient les oreilles pour sauter. Arnaud qui est dans la file indienne, lui parle et l'imite. Nils a sauté et a marché à quatre pattes pour regagner la file indienne. Romain monte sur le meuble et attend. Il parle avec Karla et Arnaud. L'enseignant vient lui donner la main. Mais Romain hésite toujours à sauter. Puis il demande à l'enseignant de descendre du meuble. Karla saute en écartant les jambes puis elle se réceptionne pieds joints, accroupie. Arnaud reste discuter avec les autres élèves de son groupe qui sont dans la file indienne. Arnaud saute et effectue un saut demi-tour et tombe sur les fesses. Philippine fait un saut vertical en arrivant équilibrée pieds joints. Loïs est sur le meuble et il gesticule en regardant et en parlant avec les élèves de la file indienne. Nils lui parle. Il saute en faisant l'oiseau avec les bras. Il arrive pieds joints puis tombe sur les genoux. Karla reste un moment à se tenir les oreilles avant de sauter. Nils saute et regagne la file indienne à quatre pattes. Karla fait un saut vertical. Arnaud reste sur le meuble sans sauter. La séquence se termine avant qu'il n'ait sauté.
SLB : d'accord. Alors, là, c'est sur le sauter en contrebas. Qu'est-ce qu'il fallait faire ? Qu'est-ce qu'il faut faire ?
Nils : quand il faut faire (silence) *faire une figure.*
SLB : une figure, d'accord.
Silence. 15 secondes.
Nils : il va faire l'oiseau, je crois.
SLB : il va faire l'oiseau ?

Nils : ouais.
SLB : d'accord.
Nils : c'est Loïs.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu fais en attendant, là ?
Silence.
SLB : hein ?
Silence.
SLB : quand t'es en train d'attendre, qu'est-ce que tu fais ?
Nils : quand j suis en train d'attendre. Ben, je me mets sur les genoux, la tête.
SLB : et puis ?
Nils : et puis après (incompréhensible).
SLB : d'accord.
Nils : ah ! Ben (rires)
SLB : comment il faut arriver, tu te rappelles ?
Silence.
Nils : sur les pieds en équilibre. Mais pas là, parce que j'faisais le bébé. (rires).
SLB : tu faisais le bébé ? (Rires).
Nils : ouais. (Rires).
SLB : ah, bon ! D'accord. Tu faisais le bébé qui rate un peu ?
Nils : (incompréhensible.)
SLB : pourquoi il passe Romain, là ?
Nils : parce qu'il a peur.
SLB : il a peur.
Nils : des fois, y en a euh…
Silence.
Nils : ils attendent que le maître lui donne la main.
SLB : il attend que le maître lui donne la main.
Silence. 15 secondes.
SLB : et toi, t'as peur ?
Nils : non.
Silence.
SLB : t'avais peur au début ?
Nils : non.
SLB : qu'est-ce que tu regarde quand tu fais le saut, là ?
Nils : ben, j'essaie de montrer à (incompréhensible) *de faire le saut.*
SLB : ouais.
Nils : parce que sinon euh…on fait rien du tout euh…J'ai pas le temps de regarder rien.
SLB : ouais.
Silence. 20 secondes.
SLB : quel saut elle a fait là, Karla ?
Nils : euh…elle a fait euh…lever ses mains, voilà ce qu'elle a fait.
SLB : qu'est-ce qu'il dit Arnaud ? Il saute pas.
Nils : parce qu'il a mal au pied.
SLB : ah ! D'accord. Qu'est-ce qu'il a fait comme saut ?
Nils : il a tourné.
SLB : il a tourné, c'est vrai. T'as raison.
Silence.
SLB : et Philippine, tu te rappelles ce qu'elle fait comme saut, là ?
Silence.

Nils : que deux fois, j'crois.
SLB : alors qu'est-ce qu'elle a fait comme saut ?
Nils : elle a pas trop.
SLB : t'as pas bien vu ?
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu dis à Loïs ?
Silence.
Nils : ben…t'y vas.
SLB : t'es impatient, là. Tu trouves que c'est long ?
Silence.
Nils : de quoi ?
SLB : d'attendre que les autres sautent ?
Nils : (incompréhensible.) *Là, c'est Ariane, elle a tombé près du meuble.*
SLB : ah, bon !
Nils : elle s'est fait mal.
Silence.
Nils : moi, je fais l'aigle royal, maintenant.
SLB : c'est à toi maintenant.
Nils : j'écarte les bras, ouais. Je tombe sur un animal. Raté.
SLB : t'as écarté les bras.
Nils : pour faire, pour faire…
SLB : pour faire une figure ?
Nils : oui, pour faire l'aigle royal.
Silence.
Nils : raté. Oh ! C'est raté, raté. Maintenant (incompréhensible) *dans les mains.*
SLB : comment ça se fait qu'Arnaud, il saute pas ?
Nils : il veut frapper dans les mains.
SLB : ah ! Il veut frapper dans les mains pour faire la figure ?
Nils : non, mais …non, mais on lui dit (incompréhensible.).
Silence. Fin de la séquence.
SLB : là, ça va être la fin de la séquence. Nils, je te remercie d'avoir répondu à mes questions et je vais te laisser repartir en récréation.

Séance n°6 : 15/12/2011
12ème questionnement Philippine 5.9 ans
Durée : 14mn37

SLB : alors, bonjour Philippine. Donc je vais te montrer des films, des petits films. Je t'ai filmé pendant la séance et puis je vis te poser quelques questions. Mais avant la séance aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Philippine : énormément.
SLB : énormément, d'accord.

1ère séquence : 1mn
Le groupe de Philippine est « sans dossard » et est sur l'atelier sauter loin en trois bonds. Philippine est dans la file indienne entre Romain devant elle et Nils derrière. Elle saute sur place. Romain appelle Arnaud un membre du groupe qui est au niveau des tapis de réception

pour mesurer les sauts. Philippine pousse Romain dans le dos en lui disant : « Vas-y. ». Philippine s'apprête à sauter. Elle va dans la zone de réception et donne sa carte de marquage à Loïs, un camarade. Philippine fait des sortes de galops de chevaux et elle fait quatre bonds et termine sa course dans le couloir. Arnaud lui dit qu'elle en a fait quatre. « T'en a fait quatre Philippine. ». Philippine semble un peu en colère et dit à Arnaud qu'elle a compris. Nils réalise son saut. les bons sont comme ceux de Philippine mais il termine pieds joints. Ariane marque le saut de Nils.
Je cherche la séquence. 15 secondes.
SLB : alors, là, qu'est-ce que tu es en train de faire ?
Philippine : euh…en activité.
SLB : t'es en activité. et tu es sur quel atelier. Tu te rappelles ?
Philippine : euh…non.
SLB : tu te rappelles pas. tu sais, c'est où il faut faire les trois bonds. Qu'est-ce que tu fais, là ? Tu vas regarder où est arrivé Romain, c'est ça ?
Philippine : non, parce que moi, j'étais avec euh …(silence).
SLB : hop ! T'as fin dans le couloir ?
Philippine : ouais.
SLB : et t'as bien fait les trois bonds ? T'as fait que qu'avait demandé le maître ?
Philippine : y a des fois les enfants, ils font quatre sauts.
SLB : il faut quatre sauts des fois ?
Philippine : oui. Alors qu'il faut en faire que trois.
SLB : il faut en faire que trois. D'accord.
Silence.
SLB : et toi, t'en faisais bien trois, toi ?
Philippine : moi, une fois, j'ai fait quatre.
SLB : toi, tu t'es trompé un petit peu aussi.
Philippine : ouais.
SLB : d'accord.

2ème séquence : 2mn22
Le groupe de Philippine et de Nils est sur l'atelier sauter loin en trois bonds. Nils est marqueur. Karla vient de sauter. Nils marque le saut de Karla et lui tend sa carte. Il va ensuite se placer dans la file indienne derrière Romain et Philippine. On entend Romain crier : « Arrêtez. ». Philippine se déplace vers le tapis voir les autres élèves qui gênent. Puis Romain y va aussi. Nils regarde et attend. Il se regarde dans le grand miroir qui est dans la salle. Romain et Philippine reviennent mais ils retournent immédiatement. Ils parlent à leurs camarades. On voit Arnaud sortir du couloir. Romain et Philippine retournent au plot. Romain s'élance et saute. Philippine saute sur place, glisse et tombe sur les genoux. Elle effectue trois bonds comme des galops de chevaux. Loïs est son marqueur. Il place la carte à l'endroit des pieds de Philippine et donne sa photo à sa camarade. Nils s'élance. Il réalise des bonds comme des galops de chevaux et termine pieds joints. Il glisse et tombe sur les fesses. Tout le monde rit, Nils aussi. Karla met la carte de Nils à l'endroit où étaient ses pieds. Pourtant ses fesses sont en arrière de la marque retenue par Karla.
Silence. 15 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu dis à Romain ?
Silence.
SLB : tu te rappelles plus ?
Philippine fait « non » de la tête.
SLB : qu'est-ce qu'il se passe, là ? Personne ne passe ?
Philippine : non. Je sais pas.

SLB : tu te rappelles plus ?
Silence. 10 secondes.
SLB : t'es revenu.
Philippine : encore moi. Pourquoi est-ce que personne ne passe ?
SLB : personne ne passe.
Silence. 10 secondes.
SLB : vous êtes en train d'attendre. Ah ! Qu'est-ce que tu fais, là ?
Silence.
SLB : à qui tu parles ? Tu te rappelles plus ?
Philippine : j'entends O. (l'enseignant) *qui parle ?*
Silence.
SLB : t'es en train de dire à Romain de se dépêcher, là. T'as hâte de sauter, quand même ?
Philippine : là, je vais sauter.
SLB : ah ! Je pense que ça va être à toi de sauter, là. Quand tu sautes sur place. Qu'est-ce que tu fais ?
Silence.
SLB : c'est comme ça ?
Philippine : j'suis tombée.
SLB : oui, t'as glissé. Ça fait rire Nils aussi ?
Silence.
SLB : là, t'en a fait trois. C'était Loïs qui marquait. Il l'a marqué au bon endroit Loïs ?
Philippine : ben, ouais.
SLB : Puis il t'a donné sa carte. C'est dur d'être marqueur ?
Philippine : non, par trop.
SLB : qu'est-ce que tu fais quand t'es marqueur ?
Philippine : c'est que, en fait, quand les pieds arrivent, on les met sur le tapis et ensuite on les met par terre.
SLB : d'accord.
Philippine : on les fait glisser par terre.
SLB : ah ! On fait glisser à partir des pieds, c'est ça ?
Philippine : ouais.
SLB : d'accord. Je comprends et puis comme ça, on est sûr que c'est en face. On met la carte avec la photo juste en face des pieds.
Philippine : ouais, ouais.
SLB : d'accord, je comprends.

3ème séquence : 24''
Philippine est marqueuse. Romain saute. Nils discute avec Philippine devant les tapis. Loïs saute et Philippine mesure. Elle regarde l'endroit des pieds de Loïs et pose la carte en la coinçant sous le tapis. Loïs donne son avis sur le positionnement de la photo. « A côté, à côté.
SLB : là, t'es en train d'attendre. T'es en train de faire un éventail avec la carte de Loïs.
Philippine : ah ! Euh…le maître.
SLB : ah ! Voilà. On va voir si tu fais comme t'a dit ?
Silence.
SLB : ah ! Ouais. Tu discutes un peu avec Loïs ? Il est d'accord Loïs à l'endroit où tu le mets ?
Philippine : non.
SLB : non.
Philippine : si, il est d'accord mais je discute pas…euh…
SLB : ah ! Tu discutes pas.

4ème séquence : 24’’
Le groupe de Philippine est sur l’atelier du sauter loin en un saut. Karla est marqueur pour Philippine et Ariane. Philippine saute et arrive pieds joints. Karla pose la carte au niveau des pieds de Philippine et fait glisser la carte jusqu’au bord du tapis. Puis Karla appelle Ariane qui saute à son tour. Romain attend avec des cartes de marquage dans les mains.
SLB : ah ! Là, c’est sur le sauter loin.
Philippine : ouais.
SLB : qu’est-ce qu’il fallait faire ?
Philippine : c’est sur un saut. Faut faire un saut.
SLB : et donc, là, c’est Karla qui marque ?
Philippine : en fait, elle, elle marque Ariane et moi.
SLB : ah ! Elle marque pour les deux. T’étais plus avec Loïs alors ?
Philippine : non.
SLB : ah, bon ! Et pourquoi t’as changé ?
Philippine : ben, parce que faut changer.
SLB : faut changer, d’accord.
Silence. 10 secondes.
Philippine : ça, c’est Romain.
SLB : ouais.

5ème séquence : 27’’
Philippine est marqueur pour Ariane. Elle prend le pied le plus avancé pour mesurer le saut. Elle place la carte sur le tapis et la glisse jusqu’au bord du tapis. Ariane est assise et les deux filles discutent. Romain arrive avec des cartes dans les mains. Ariane met du temps à sortir du tapis.
SLB : ah ! On voit bien comment tu fais. T’es en train de le faire glisser, c’est ça ?
Philippine : non, mais Ariane, elle a mis son pied ici avant elle l’avait mis ici. Mais maintenant, elle l’a mis ici.
SLB : ah ! D’accord tu le mets à l’endroit où est arrivé en premier le pied. C’est ça que tu veux me dire ?
Philippine : oui.
Silence.
SLB : tu dis à qui de se dépêcher, là ?
Silence. Fin de la séquence.
SLB : c’est pas ce que tu es en train de dire ? Tu veux qu’on regarde à nouveau ?
Philippine : hum. (Elle fait « oui » de la tête.)
SLB : ouais.
Nous regardons de nouveau la séquence.
SLB : ah ! On voit bien comment tu nous as expliqué, là. Ah ! Oui, je comprends, elle a posé le pied un peu plus loin après. D’accord, elle est rusée euh…Ariane. C’est Ariane ?
Philippine : hum. Tu vois, ils disent Ariane, Ariane pour qu’elle se pousse et puis pour que les autres y sautent.
SLB : ah, oui ! C’est sûr que si elle reste sur le tapis. Les autres vont pas pouvoir sauter.
Fin de la séquence.

6ème séquence : 2mn04
Le groupe est sur l’atelier des trois parcours. Philippine est derrière Loïs dans la file indienne devant le parcours de la « marelle ». Loïs effectue son parcours. Arnaud se met à côté de Philippine et rappelle le nombre d’appuis par configuration de cerceaux. Philippine

commence le parcours mais rate un cerceau. Elle s'arrête et le refait sans difficulté. Puis elle se déplace à l'atelier cloche-pied qu'elle effectue rapidement. Elle se dirige ensuite vers l'atelier pieds joints. Elle replace un cerceau avant de le faire. Elle réalise une fois le parcours. L'enseignant arrête les élèves et fait les rotations.
Je cherche la séquence suivante. 15 secondes.
SLB : qu'est-ce qu'il y a à faire sur les trois parcours ?
Philippine : alors…
SLB : celui que tu vas faire.
Philippine : faut faire un petit peu sur la marelle.
SLB : ah, oui ! Ça ressemble, t'as raison. T'as commencé et puis t'as arrêtée, pourquoi ? Qu'est-ce qui s'est passé ?
Silence.
SLB : tu te rappelles plus.
Philippine : peut-être que je mettais tromper.
SLB : comment ça tu t'étais trompée ?
Silence.
SLB : t'avais pas fait comme il fallait faire ?
Philippine : oui.
Silence.
SLB : c'est Arnaud qui te dit…Qu'est-ce qu'il te dit Arnaud ?
Philippine : j'me souviens plus.
SLB : tu te souviens plus.
Silence.
SLB : t'as décidé de recommencer.
Philippine : encore.
Silence.
SLB : c'est difficile ?
Philippine : ouais.
SLB : la situation de la « marelle », un peu. Tu trouves ça difficile, un peu ?
Philippine : ouais.
Silence.
SLB : et là, les cloches-pieds. Tu les as toujours faits dans le même ordre, les ateliers ?
Philippine : euh…
SLB : les parcours, les trois parcours ?
Philippine : ouais.
SLB : c'est-à-dire ?
Philippine : des fois, tu fais la première c'est çui-là ou çui-là ou çui-là ?
Philippine montre successivement les trois parcours sur l'écran de l'ordinateur.
SLB : mais après quand tu les as fait dans un ordre, tu regardes toujours le même ordre ou t'en changes ?
Philippine : des fois, je change, des fois je garde.
SLB : d'accord. Et, là pour quoi t'es partie ?
Silence. Les élèves sont en train de changer d'ateliers. Philippine se précipite vers l'atelier sauter loin en trois bonds. Puis elle s'arrête et court pour se placer dans la file indienne de son groupe devant la chaise à l'atelier sauter en contrebas. Loïs et Romain se disputent pur être le premier de la file indienne. Arnaud et Philippine vont prévenir l'enseignant de ce différend. L'enseignant vient réguler le conflit. Loïs est le premier à sauter. il imite le battements des ailes des oiseaux.
SLB : je vais te montrer. A un moment on a l'impression que tu pars ?
Je sélectionne les passages de la séquence pour les montrer à nouveau à Philippine.

SLB : là, regarde tu vas partir. Qu'est-ce que tu vas faire ?
Silence.
SLB : puis t'es revenue. (Rires).
Philippine : je sais pas pourquoi.
SLB : tu te rappelles plus. Qu'est-ce que tu regardes pendant la séance, là ?
Philippine : je sais pas.
SLB : je sais pas.
Silence.
SLKB : et quand tu sautes, qu'est-ce que tu regardes sur le sauter loin ?
Philippine : j'regarde devant moi pour sauter.
SLB : d'accord.
Philippine : en fait faut faire des figures. Là, Arnaud et moi, on est allé le dire parce que Loïs et Romain, ils se poussaient pour être le premier. Donc, on est allé le dire qu'on a…
SLB : Ah ! D'accord, c'est parce qu'ils étaient en train de se pousser. D'accord.
Philippine : ça, c'est Loïs.
SLB : qu'est-ce qu'il fait Loïs comme saut ?
Philippine : il fallait faire des figures.
SLB : il fait pas de figures, là ?
Philippine : non, pas trop.
Fin de la séquence.

7ème séquence : 4mn35
Le groupe est à l'atelier sauter en contrebas. Ariane est sur le meuble et se tient les oreilles pour sauter. Arnaud qui est dans la file indienne, lui parle et l'imite. Nils a sauté et a marché à quatre pattes pour regagner la file indienne. Romain monte sur le meuble et attend. Il parle avec Karla et Arnaud. L'enseignant vient lui donner la main. Mais Romain hésite toujours à sauter. Puis il demande à l'enseignant de descendre du meuble. Karla saute en écartant les jambes puis elle se réceptionne pieds joints, accroupie. Arnaud reste discuter avec les autres élèves de son groupe qui sont dans la file indienne. Arnaud saute et effectue un saut demi-tour et tombe sur les fesses. Philippine fait un saut vertical en arrivant équilibrée pieds joints. Loïs est sur le meuble et il gesticule en regardant et en parlant avec les élèves de la file indienne. Nils lui parle. Il saute en faisant l'oiseau avec les bras. Il arrive pieds joints puis tombe sur les genoux. Karla reste un moment à se tenir les oreilles avant de sauter. Nils saute et regagne la file indienne à quatre pattes. Karla fait un saut vertical. Arnaud reste sur le meuble sans sauter. La séquence se termine avant qu'il n'ait sauté.
Je cherche la séquence suivante.
Philippine : on crie, là.
SLB : après c'est Nils qui va faire son saut. Est-ce que tu regardes les autres quand ils font leurs sauts ?
Philippine : euh…oui.
SLB : ça sert à quoi de regarder les autres ?
Philippine : ben, pour voir, pour voir les figures qu'ils font.
SLB : d'accord, d'accord pour voir les figures qu'ils font. Et ça sert à quelque chose de regarder les autres pour sauter loin, par exemple ?
Philippine : ouais.
SLB : ah ! Bon, ça sert à quoi ?
Philippine : en fait, faut pas sauter loin le…
SLB : ah, non ! Pas là. Mais tout à l'heure quand il faut sauter loin. Ça sert à quelque chose de regarder les autres ?
Philippine : euh…non.

SLB : non. Mais, là, ça sert à quelque chose, là, tu trouves ? Pourquoi c'était …regarder les autres faire des figures. Qu'est-ce que tu peux faire, toi, avec ?
Philippine : ah ! Là, c'est Romain.
SLB : et, alors !
Philippine : et là, c'est Karla.
SLB : ouais. Qu'est-ce qui se passe ?
Philippine : il a peur. Il a peur, alors Loïs, il appelle O. (l'enseignant) *et O. va lui demander : « Est-ce que tu veux essayer ? » et lui* (Romain), *il dit : « Non, non. ». Et puis* (incompréhensible) *parce qu'il a un petit peu peur. Et puis après il redescend et il va s'asseoir sur une chaise parce qu'il est fatigué.*
SLB : d'accord. Et toi, t'as peur, toi ?
Philippine : un petit peu avant O. (l'enseignant), *il me donnait la main mais pas maintenant parce que j'ai essayé une fois.*
SLB : d'accord. Maintenant t'as plus peur du tout.
Philippine : tu vois, il (Romain) *descend de la chaise, puis il va s'assir.*
SLB : d'accord.
Silence.
Philippine : là, c'est Karla.
SLB : Karla va faire un saut. Oh !
Philippine : elle a écarté les jambes.
SLB : ouais, elle a fait un saut en écartant les jambes.
SLB : après ça va être Arnaud.
Philippine : c'est moi, là
SLB : qu'est-ce qu'il lui dit, Nils à Arnaud et qu'est-ce qu'il lui répond Arnaud?
Silence.
SLB : tu te rappelles plus.
Philippine : ah ! Je suis là, moi.
Silence.
SLB : il a fait encore un autre saut, Arnaud. C'est quoi comme saut qu'il a fait Arnaud ?
Silence. 10 secondes.
SLB : hop ! Et toi, t'as fait quoi comme saut ?
Philippine : j'ai levé les bras.
SLB : t'as levé les bras. Très bien.
Silence.
SLB : et là, tu es en train de regarder. Tu regardes Nils ?
Philippine : oui.
Silence.
Philippine : non, c'est Loïs.
SLB : C'est Loïs, pardon.
Silence.
SLB : et, là, qu'est-ce que tu regardes ? Tu regardes un peu partout.
Silence.
Philippine : je regardais mais je sais pas quoi.
Silence. 15 secondes.
SLB : elle tire la langue Ariane ?
Silence.
Philippine : ah ! Oui, elle fait des grimaces.
SLB : elle fait des grimaces. Ah, ouais ! C'est une figure, ça ?
Philippine : euh…
SLB : tu sais pas.

Philippine : moi, j'crois pas que c'est une figure.
SLB : toi, tu crois que c'est pas une figure. C'est quoi une figure pour toi ?
Philippine : c'est écarté les bras.
SLB : ouais.
Philippine : après écarter les jambes et faire une galipette en sautant.
SLB : d'accord. Quand tu dis une galipette, c'est faire comme Arnaud, un demi-tour. C'est ça ?
Philippine : Arnaud, il lève une jambe.
SLB : ouais. Comment ça se fait qu'il attend pour sauter?
Philippine : je sais pas. on dirait…il a pas peur mais il attend un petit peu. Mais là, il va rester. Regarde.
SLB : et puis toi, tu vas pas pouvoir le faire.
Philippine : comme on range.
SLB : voilà. C'est la fin.
Fin de la séquence.
SLB : bon, ben écoute, je vais te remercier d'avoir répondu à mes questions. Au revoir.
Philippine : au revoir.

ANNEXE 9

Classe de cours moyen 2ème année – Saut en longueur

Six séances – quinze questionnements

Déroulement des questionnements :

Question : as-tu aimé cette séance de saut en longueur aujourd'hui ?

L'échelle est présentée d'énormément à pas du tout.

Enormément	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout

- Je montre différentes séquences filmées de l'élève au fil de la séance.

Séance n°1 : 2/04/2012
1er questionnement Sarah : 10.9 ans
Durée : 13mn25

SLB : merci d'accepter de faire l'entretien. Avant de commencer à te montrer les séquences où tu es en train de faire la séance de saut en longueur que j'ai pris dans le dérouler. La séance de saut en longueur aujourd'hui, tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Sarah : moyen.
SLB : moyen, d'accord.

1ère séquence : 24''
Les élèves sont par deux. Sarah est avec Laurianne. Les élèves essaient d'aller le plus loin possible en réalisant trois cloche-pied en alternant pied et pied gauche. Ils sont observateurs ou sauteurs. Sarah est observatrice de Laurianne qui vient de terminer son saut. On entend sur la séquence des observateurs dirent à leurs camarades «C'est toujours le pied gauche.»

SLB : alors, (je cherche la séquence. Un problème technique qui dure deux minutes. Les commentaires de ce moment de ne sont pas retranscrits.)
Voilà.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : alors, là, sur la première situation, je n'ai pas réussi à te prendre en train de faire les trois sauts. Qu'est-ce que tu as observé, tu étais avec Laurianne.
Sarah : oui.
Arrêt.
SLB : qu'est-ce que tu as observé lorsqu'elle a fait ses trois, ses trois sauts à cloche-pied une fois pied droit puis une fois pied gauche?
Sarah : ben, j'ai regardé, j'ai observé surtout avec quel pied, elle allait le plus loin.
SLB : d'accord.
Sarah : elle arrivait le plus loin.
SLB : avec quel pied, finalement, tu te rappelles ?
Sarah : elle est plus à l'aise avec le droit mais elle saute plus loin avec le gauche.

SLB : d'accord.
Sarah : on peut, oui, ça et surtout, ben, comment elle saute. Que y a une manière de sauter, on saute pas n'importe comment. Ben, voir comment, comment, comme la maîtresse nous a montré une fiche.
SLB : hum.
Sarah : comme sur la fiche, voir si on peut retrouver quelques éléments comme ça.
SLB : d'accord. Et toi, finalement, tu étais avec quel pied, le pied droit ou le pied gauche ?
Sarah : avec le droit.
SLB : avec le droit.
Sarah : et je vais plus avec le droit.
SLB : tu vas plus loin avec le droit, d'accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : et finalement, dans la situation, t'as regardé aussi les autres faire ou non?
Sarah : humm…j'ai regardé mon meilleur ami, c'est tout, Tanguy.
SLB : Tanguy, d'accord.
Sarah : lui, il était avec le gauche. Oui, il était mieux avec le gauche.
SLB : d'accord.
Sarah : et bien voilà, c'est tout.
SLB : donc t'as regardé, finalement Laurianne parce c'est ta partenaire et puis Tanguy.

2ème séquence : 54''
Les élèves réalisent un saut en longueur. Deux élèves sautent simultanément. L'enseignante leur demande de trouver le « pied de poussée ». Sarah saute deux fois pendant la séquence, la première fois avec Aloïs et la seconde avec Miléna. On la voit dans la file d'attente discuter avec Inès et Pauline.

SLB : alors, ensuite.
Silence, je cherche la séquence.
SLB : alors ça, je remets au début.
SLB : hop ! Voilà. Alors, là, c'est au moment où vous sautez.
Nous regardons la séquence.
SLB : ça allait, c'était difficile?
Sarah : non, ça allait.
SLB : ça allait.
Arrêt.
Sarah : oui, ben le pire, c'était, ben, si on avait mordu ou pas. On regarde pas forcément. Quand la maîtresse après elle interroge les autres, on a toujours peur que c'est nous parce qu'on n'a rien vu, on n'a pas regardé forcément.
SLB : d'accord. Par contre arriver pieds joints, c'était plus facile de s'en apercevoir ?
Sarah : euh.
SLB : parce que tu dis mordu, c'était difficile.
Sarah : ben, euh, dans l'action, on voit pas forcément.
SLB : je comprends, ça va trop vite.
Je redémarre la séquence.
Sarah : ben, du coup, c'est ça qui me pose des problèmes.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et après, dans les files indiennes, là ?
Sarah : oui.
Arrêt.

SLB : quand t'attends. Tu fais quoi ?
Sarah : euh. Des fois je regardais les autres, des fois, ben, je me retournais parce qu'il se passait des choses derrière.
SLB : hum, hum.
Sarah : donc, euh, mais, souvent j'essaie de remarquer comment, comment ils sautent les personnes parce que… comme tout à l'heure avec Laurianne pour voir, euh. Comment ils sautent mais j'arrive pas trop de voir parce que…ils étaient de dos, j'voyais pas.
SLB : hum, hum.
Je redémarre la séquence.
Sarah : voilà, c'est quand Alban, il arrête pas de me ….
SLB : ah, oui !
Sarah rit.
SLB : il était en train d'un peu de pousser, c'est ça, oui ?
Sarah : oui puis il était en train d'embêter (mot incompréhensible).
SLB : on va te voir repasser, à nouveau.
Nous regardons le saut de Sarah.
SLB : on voit bien que ça va vite, quand même. Rires.
Sarah : euh, oui.
SLB : même en ayant, en ayant le film, ça va vite.
Sarah : oui.
SLB : c'est vrai que c'est un peu difficile.

3ème séquence : 18''
Sarah réalise un saut. Elle saute avec Adèle. Elle se réceptionne deux pieds.

SLB : ensuite, on va passer. (Silence, je cherche la bonne séquence.) *C'est la 5. Attends je la remets au début. Voilà. Qu'est-ce qu'il fallait faire, tu te rappelles, là ?*
Sarah : euh, oui. Il fallait, ben, se réceptionner sur les deux pieds.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et tu y arrives ?
Sarah : euh, oui, c'est bon.
SLB : hum.
Silence.
Sarah : ben, en fait, j'ai un avantage surtout, c'est parce que la maîtresse me dit, euh, avant j'avais un avantage parce que, en saut en hauteur, je cours assez vite et c'est moi qui cours le plus vite des filles. Du coup, ça me donne un avantage.
SLB : d'accord. Ça te permet d'aller plus loin.
Sarah : oui.
SLB : d'accord, je comprends.
Sarah : ben, c'est pour ça que c'est un peu plus facile.
SLB : d'accord.

4ème séquence : 25''
Les élèves sont observés par leurs camarades selon trois critères : jambe de poussée droite ou gauche, mordu ou pas, réception deux pieds. Sarah saute en même temps qu'Adèle. Ensuite, elle attend Laurianne qui saute juste après elle. Elles reviennent en discutant.

SLB : donc, là. On va te revoir sur un autre film.
Silence. Nous regardons la séquence.

SLB : tu es en train d'attendre.
Silence.
Sarah : peut-être que je vais pas vite parce que mes chaussures, elles sont un peu trouées, en fait. Rires.
SLB : ah, oui ! C'est pas…
Sarah : c'est un peu désagréable.
Silence.
SLB : tu te sentais de plus en plus à l'aise ? On te voit à chaque fois, ça arrive souvent, t'attends Laurianne.
Sarah : rires. *C'est…*
SLB : vous discutez un petit peu, quoi…
Sarah : oui. Ben j'essaie de pas trop discuter, mais c'est difficile.
SLB : ah, ben, oui ! C'est difficile, je comprends, je comprends.

5ème séquence : 23''
Sarah est observatrice. Elle est assise en tailleur. Tous les observateurs sont regroupés le long de la fosse de réception.

SLB : alors ensuite on va voir la…Donc, là, tu vas être, tu sais…Tu es observatrice.
Sarah : ah, oui, oui !
Silence, je cherche la séquence.
SLB : voilà, c'est ça. Qu'est-ce qu'il fallait regarder là quand tu étais observatrice ?
Sarah : alors, s'ils mordaient pas, euh, s'ils se réceptionnaient sur les deux pieds.
SLB : d'accord.
Sarah : et……de quel pied, y……prenait leur élan.
SLB : ouais, d'accord. Et toi, tu observais qui ?
Sarah : Inès.
SLB : Inès.
Silence.
SLB : t'as regardé un peu les autres comme ça ?
Sarah : oui, les autres, oui.
SLB : mais t'étais capable de dire, tel pied, tout ?
Sarah : euh, ça dépend des personnes. Des fois j'ai plus regardé que d'autres et des fois j'étais plus distrait.
SLB : et tes choix pour regarder certains et pas d'autres ?
Sarah : des choix ?
SLB : oui, pourquoi tu choisissais certains…
Sarah : non, non, non.
SLB comme ça ?
Sarah : oui. Quand Laurianne parlait, je regardais pas et…ben, après …
SLB : c'était un peu au hasard.
Sarah : voilà.
SLB : d'accord.

6ème (18'') et 7ème (17'') séquences
L'enseignante a placé une haie retournée en plastique au début la fosse. Mathilde, une élève dispensée, tient un bâton. L'objectif fixé aux élèves et d'aller au-delà de la zone matérialisée par le bâton.
Les deux fois, Laurianne et Sarah s'attendent pour revenir dans les files indiennes en discutant.

SLB : là, on va voir les…le saut où tu …Là, tu es en train de réaliser et les autres observent.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : ah, non ! C'était le dernier avec la barre. Ça change quelque chose avec, euh, la situation où Mathilde tenait une barre (le balai)?
Sarah : hum…non.
SLB : avec une zone devant le plus loin possible et puis un petit peu moins loin.
Sarah : non.
SLB : non.
Sarah : non parce que j'allais toujours au-dessus de la limite et …du coup, ben…
SLB : d'accord. Pour toi, ça n'a rien changé.
Silence, nous regardons la séquence. 25 secondes.
SLB : et les haies renversées, ça a changé quelque chose?
Sarah : les haies renversées ?
SLB : tu sais, les petites haies qui étaient…
Sarah : ah, non, non, pas du tout !
SLB : pas du tout. Ça changeait rien.
Silence.
SLB : c'est comme, voilà.
Sarah : c'est comme la barre.
SLB : si elle était là ou pas là, ça changerait rien.
Sarah : oui.
SLB : d'accord, très bien. Et bien écoute je t'ai montré toutes les séquences. Euh, juste une question, est-ce que ça sert à quelque chose, tu m'en as parlé au début de l'entretien, de regarder les autres qui sont en train de faire ?
Sarah : ben, oui parce que tu vois les points communs, aussi et les différences de certaines personnes. Si j'vois, par exemple, euh…, ben, euh, Achille, non pas Achille, Adèle.
SLB : hum.
Sarah : elle…quand y a les haies, ben, ça l'a dérangé peut-être plus qu'autre chose.
SLB : ah, oui !
Sarah : ben, parce que…
SLB : comment tu sais ça, toi ?
Sarah : ben, parce que des fois, je regardais et je voyais que…ben, j'sais pas. Elle (Adèle), *elle mordait déjà. Ça la déconcentrait, elle sautait, elle se réceptionnait à deux pieds après son saut. Il fallait qu'elle ressaute. Je trouvais que ça la dérangeait un peu.*
SLB : d'accord.
Sarah : et Tanguy, ça le dérangeait pas. Ça lui causait pas de problème, non plus.
SLB : hum, d'accord.
Sarah : du coup, ben il sautait directement.
SLB : t'es capable. Tu es capable de comprendre, finalement, pourquoi Tanguy, ça n'a pas l'air de le déranger et pour Adèle, ça a l'air de la déranger ?
Sarah : parce que Tanguy est beaucoup plus sportif.
SLB : ouais.
Sarah : parce qu'il fait du basket, donc c'est…parfois il s'entraîne à faire des sauts en longueur comme ça. Et, ben, surtout le gabarit parce qu'Adèle, elle est modèle réduit et Tanguy, il est plus grand quand même.
Rires.
SLB : c'est vrai, c'est un grand garçon de CM2. D'accord. Et bien, écoute Sarah, je te remercie d'avoir répondu à mes questions. Puis je pense que tu vas pouvoir…
Sarah : rentrer en classe.

SLB : oui, merci beaucoup.
Séance n°1 : 2/04/2012
2ème questionnement Maxime : 10.11 ans
Durée : 12mn57

SLB : on va commencer. Juste avant de commencer les, les, de te montrer les séquences que j'ai prises au fil du déroulement de la séance. La séance de saut en longueur, aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Maxime : moyennement.

1ère séquence : 1mn28''
Les élèves sont par deux. Ils doivent chercher avec quelle jambe ils vont le plus loin en réalisant en trois sauts à cloche-pied en alternant côté gauche et côté droit. Maxime est avec Achille. Achille réalise son premier saut. Il regarde Maxime, puis il revient au point de départ. Et il recommence avec l'autre jambe. Maxime dit « Pareil ».
C'est Maxime qui réalise la tâche. Il fait un premier essai mais ne fait que deux sauts. Il recommence puis effectue le même enchaînement du côté gauche. Achille et Maxime discutent ensuite et enlèvent leur sweat-shirt.

SLB : moyennement. D'accord. Alors on va commencer, euh. C'est la première situation où tu es avec Achille.
Maxime : oui.
La séquence démarre.
SLB : voilà. Quand tu es observateur, qu'est-ce que tu regardes ?
Maxime : ben, euh. (Silence) *S'il allait plus loin avec, enfin, avec quel pied il allait plus loin.*
SLB : d'accord. Comment t'as fait pour repérer l'endroit où il arrivait ?
Maxime : ben, après quand il est retourné devant moi. Et bien j'ai laissé mes yeux, enfin, à peu près…
SLB : à l'endroit où il était arrivé.
Maxime : oui.
SLB : d'accord. Et après t'as gardé les yeux à cet endroit-là et en fait t'as pu comparer.
Maxime : oui.
SLB : d'accord.
Silence, nous regardons la séquence. 15 secondes.
SLB : et alors, finalement, il va le plus loin avec quelle jambe ?
Maxime : avec la droite mais avec la gauche, y a un petit peu d'écart, mais pas beaucoup.
SLB : c'est quasiment pareil pour la droite et la gauche. D'accord mais un peu plus loin avec la droite.
Maxime : oui.
SLB : est-ce que tu lui as dit ? Il s'en était aperçu ?
Maxime : oui.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : et toi ?
Maxime : euh, je vais plus loin avec la droite.
SLB : tu vas plus loin avec la droite. D'accord.
Silence.
SLB : tu te rappelles, combien il fallait faire de …
Maxime : trois.
Silence. Arrêt.
SLB : qu'est-ce qu'il t'a dit Achille, il t'a dit…

Maxime : que c'est avec la jambe droite que j'allais le plus loin.
SLB : d'accord.
Silence, nous regardons la séquence. 20 secondes.
SLB : vous vous êtes mis tous les deux. C'était un choix de vous mettre tous les deux ?
Maxime : oui.
SLB : pourquoi ?
Maxime : et bien, on est copains.
SLB : d'accord.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : finalement, vous avez essayé combien de fois en tout ?
Maxime : et, ben, euh…une fois.
SLB : une fois.

2ème séquence : 1mn10''
Les élèves réalisent un saut en longueur. Deux élèves sautent simultanément. L'enseignante leur demande de trouver le « pied de poussée ». Maxime saute en même temps que Miléna. Il revient en trottinant et se porte à la hauteur d'Achille. Ils attendent l'un derrière l'autre dans la file indienne. Maxime suit Achille et réalise son deuxième saut. Il rejoint Achille et se replace dans la file indienne.

SLB : alors, ensuite. Donc là, c'était les premiers essais dans la fosse.
Silence, nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : c'est difficile, là, ce que vous avait demandé la maîtresse ?
Maxime : euh, non.
SLB : non, ça allait.
Maxime : oui, ça allait.
Silence. Je redémarre la séquence.
SLB : tu te rappelles ce qu'elle avait demandé ?
Arrêt.
Maxime : hum, de chercher avec quel pied, on est plus à…
SLB : comme tout à l'heure, finalement sauf que là, c'était en vraie situation de saut en longueur. Quand vous êtes de retour, vous discutez, vous discutez avec Achille ?
Maxime : oui.
SLB : de quoi, de saut en longueur ou d'autres choses ?
Maxime : inaudible.
SLB : pardon.
Maxime : j'me souviens plus.
SLB : tu te souviens plus. C'est pas grave.
Nous regardons la séquence en silence. 20 secondes.
SLB : dans l'ensemble, dans les files indiennes, tout le monde respecte l'ordre. Y a pas de problème ?
Maxime : ça dépend.
SLB : ça dépend.

3ème séquence : 29''
Maxime est dans la file d'attente avec Achille et Miléna. Achille découvre son épaule et la montre à Maxime et Miléna. Les visages de Maxime et Miléna marquent l'étonnement et Miléna dit quelques mots.

SLB : alors ensuite, euh... (Je cherche la séquence.) *voilà.*

Nous regardons la séquence en silence.
SLB : il te montre son bronzage.
Maxime : non. Enfin, c'est…il s'était bagarré avec son frère et il avait un bleu avec la marque des dents.
SLB : ah, oui ! Quand même.
Silence.
SLB : et, là, Miléna s'étonne de la marque ?
Maxime : oui.
SLB : on voit qu'elle est un peu, un peu surprise.

4ème séquence : 15''
Maxime saute en même temps que Tanguy. Il arrive pieds joints dans le sable.

SLB : alors, ensuite. On va te voir sauter à nouveau.
Silence.
SLB : et, là, finalement tu as vu avec quel pied tu faisais ton impulsion ?
Maxime : ben, là, je me suis trompé la première fois mais je me suis trompé quand j'ai couru mon pied droit était déjà à terre et il me restait plus que le gauche pour sauter.
SLB : d'accord.

5ème séquence : 9''
Les observateurs sont près de la fosse de réception et doivent vérifier trois critères à respecter par les sauteurs : « jambe de poussée », mordu ou pas, réception deux pieds.
Maxime réalise son saut mais il n'arrive pas les deux pieds simultanément.

SLB : voilà, donc c'est le 10.
Silence.
SLB : on te voit sauter. Hop ! Qui est-ce qui t'observait ?
Maxime : ben.
SLB : on va la revoir.
Je repasse la séquence.
Maxime : Miléna.
SLB : Miléna. Et alors, qu'est-ce qu'elle t'a dit, là ? Puisqu'il y avait la situation d'observation. Qu'est-ce qu'ils devaient déjà regarder les observateurs ?
Maxime : euh, si on mordait, (silence)*, si on atterrissait avec les deux pieds et quel pied, on sautait.*
SLB : oui, c'est ça. Et alors, qu'est-ce qu'elle t'a dit Miléna ?
Maxime : en fait, c'était pas Miléna qui m'observait, c'était elle qui était derrière moi mais...
SLB : oui, mais là, c'étaient les observateurs qui étaient sur le côté.
Maxime : Tanguy.
SLB : Tanguy, qu'est-ce qu'il t'a dit Tanguy ?
Maxime : il m'avait juste dit que j'avais atterri sur les deux pieds.
SLB : mais il t'a pas dit le reste.
Maxime : non.
SLB : d'accord.
Silence. La séquence 5 est terminée.
SLB : tu trouves que c'est bien d'être observé comme ça et puis que l'autre te dise des choses ?
Maxime : oui.
SLB : ça sert à quoi ?

Maxime : ben, après…quand c'est toi qui sautes et que t'as pas de surveillant, tu peux pas te rendre trop compte de ce que tu fais.
SLB : oui. Pourquoi on peut pas trop se rendre compte de ce qu'on fait. Enfin, comment toi, quant tu me dis « je me rends pas compte de ce que je fais. »C'est, c'est ton impression à toi. Pourquoi t'as une explication ?
Maxime : euh, parce que je suis concentré pour sauter.
SLB : d'accord.

6ème séquence : 1mn31''
L'enseignante a placé une haie retournée en plastique au début la fosse. Mathilde, une élève dispensée, tient un bâton. L'objectif fixé aux élèves et d'aller au-delà de la zone matérialisée par le bâton.
Maxime réalise son premier saut. Il passe avec Victor. Ils arrivent tous les deux au niveau du bâton. . Ils regardent immédiatement après leur réception, Mathilde et son bâton.

SLB : tu te rappelles, c'est la dernière situation avec les petites haies renversées puis Mathilde qui tenait la fameuse barre avec le côté des crocodiles et le côté des piranhas.
Silence.
SLB : ça s'était pour rire.
Silence, nous regardons la séquence.30 secondes.
SLB : tu discutes avec Miléna. Qu'est-ce qu'elle te dit ?
Maxime : ah, non ! A côté elle disait, « Est-ce que vous comprenez le français ? ».
SLB : ah, d'accord !
Silence.
SLB : ah, on va te voir sauter.
Silence.
SLB : est-ce que ça a changé quelque chose le fait qu'il y ait la barre verte que tenait Mathilde avec, euh, essayer d'aller au-delà ou en-deçà ?
Maxime : non.
SLB : et les haies renversées ?
Maxime : ben, ben, pas beaucoup. (Silence). *Non.*
SLB : non, ça n'a rien changé. D'accord.

7ème séquence : 8''
Maxime réalise son saut avec Victor comme à la séquence n°6.

SLB : voilà. On te voit refaire. Hop ! Toujours pareil, ça n'a pas rien changé, le fait de le faire avec les haies et la barre ?
Silence.
SLB : parce que tu sais, tu es à nouveau avec Mathilde qui tenait la barre. Ça n'a rien changé ?
Maxime : si, un peu.
Fin de la séquence.
SLB : pourquoi ?
Maxime : déjà, j'étais un petit peu fatigué, donc j'avais du mal à (incompréhensible).
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : juste derrière question, est-ce que ça sert à quelque chose de regarder les autres ?
Maxime : euh, ben, oui.
SLB : ça sert à quoi ?

Maxime : ben, déjà, euh, on peut les conseiller.
SLB : ouais.
Maxime : et après, ben, (silence), *après ils peuvent pas euh,* (silence). *S'ils font un truc qu'est bien, tu peux, tu peux essayer de le refaire.*
SLB : d'accord. Comme quoi, par exemple ?
Maxime : euh, (silence).
Maxime est mal à l'aise et cherche à répondre à la question.
SLB : non, si tu, tu…
Maxime : je sais pas.
SLB : tu sais, il n'y a aucun souci Maxime. Y a aucun souci. Et bien écoute, Maxime, je te remercie, merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions et bonne récréation.
Maxime : merci et au revoir.

Séance n°2 : 5/04/2012
3ème questionnement Quentin : 10.10 ans
Durée : 12mn46

SLB : voilà, l'entretien démarre. Tout d'abord Quentin merci d'accepter de répondre à mes questions. Euh, juste avant de commencer, première question, la séance d'aujourd'hui de saut en longueur, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Quentin : alors je l'ai aimée moyennement et euh…moyennement et j'aurai bien aimé qu'on fasse, par exemple, qu'on reste un peu…La maîtresse, comme on a fait, on choisissait le point de départ et après qu'on fasse…C'est dommage qu'on n'ait pas fait la dernière manche du concours.
SLB : ah, oui ! D'accord. Elle vous avait dit de faire trois essais…
Quentin : et on n'en a fait que deux.

1ère séquence : 31''
L'enseignante demande aux élèves de trouver leur jambe d'appel. Les élèves font des traversées de terrain de hand-ball avec comme consigne de pousser sur les deux jambes, d'identifier leur côté préférentiel et d'essayer d'attraper quelque chose en haut et devant eux.
Quentin réalise une traversée et regarde ensuite ses camarades parce qu'il est dans les premiers à passer.

SLB : donc, ça, là, c'est la première séquence. Voilà. Donc, là, vous êtes, j'arrête la séquence. Vous êtes sur les longueurs de terrain.
Quentin : hum.
SLB : tu te rappelles exactement ce qu'elle vous avait demandé la maîtresse ?
Quentin : oui, elle nous avait de demandé de faire des grands pas et d'appuyer sur notre pied d'appui pour faire des grands sauts, des grands bonds.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence.
Quentin : inaudible.
SLB : pardon ?
Quentin : elles sont courtes les séances, là. (Quentin fait référence à la séquence qui dure 30 secondes)
La séquence repasse une deuxième fois.
SLB : ouais. C'est difficile, là.
Quentin : non, pas trop, faut juste appuyer.

SLB : quand t'es là, qu'est-ce que tu fais quand t'as terminé ?
Quentin : eh, bien, déjà je reprends mon souffle. Et puis je me dis dans ma tête, c'est bien ce que j'ai fait ou pas.
SLB : d'accord. Comment tu fais pour te dire si c'est bien ou pas ?
Quentin : ben, en général je me rends compte quand je fais pas bien les choses, ben je me rends compte, quand je cours quoi. Par exemple, à un moment donné, je me suis un peu trompé, j'ai appuyé sur mon mauvais pied. Alors, voilà.
SLB : d'accord.
Silence, nous regardons la fin de la séquence.
SLB : voilà, ta question sur la durée des séquences, la séquence qu'on vient de voir faisait 31 secondes.
Quentin : ah, oui !
SLB : tu vois pour te donner un ordre d'idées.
Quentin : ouais, ouais, je vois.

2ème séquence : 17''
L'enseignante fait partir les élèves de la planche du sautoir et leur demande de trouver l'endroit où ils arrivent après avoir réalisé cinq foulées. Louise passe la première puis c'est au tour de Quentin. En revenant vers les files indiennes, il regarde le sol.

SLB : (je cherche la séquence suivante.) *C'est pas la bonne.*
Voilà. Sur cette séquence, y a au départ Louise et puis tu…. Qu'est-ce que vous êtes en train de faire, là, tu te rappelles ?
Quentin : ben, oui, ben, là, faut faire cinq…on court normalement et on pose cinq, cinq euh…quand on pose son…Au bout de la cinquième fois qu'on pose le pied on s'arrête.
SLB : d'accord. C'est difficile ça à réaliser ?
Quentin : ouah, non ! Peut-être que pour certains, y avait quelques petites difficultés, moi, ça allait.
SLB : donc, t'as réussi à peu près à trouver l'endroit où tu…
Quentin : oui.
SLB : on te voit le refaire une fois.
Silence, nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : et comment tu fais pour repérer en arrivant ?
Quentin : eh, ben, parce que je, je…à chaque fois, comme j'arrivais, y avait quelque chose qui, déjà, qui était marqué, alors comme j'ai, comme j'ai une bonne mémoire, j'arrive à retenir…à retenir où que je suis arrivé.
SLB : d'accord. Y a quelque chose…
Quentin : oui, par exemple une ligne, une touffe d'herbe ou un petit bout de goudron.
La séquence redémarre.
SLB : d'accord, je comprends. Et quand t'es dans les files indiennes, qu'est-ce que tu fais ?
Quentin : ben, c'est-à-dire ?
SLB : quand t'es en train d'attendre, par exemple ?
Quentin : ben, je regarde les autres s'ils font bien et puis après si la maîtresse, elle nous demande ceux qui font pas bien, ben on répond.
SLB : c'est quoi, si ils font bien ou s'ils font pas bien ?
Quentin : si par exemple… si ils font, ben, en fait si ils font pas cinq pas, ils piétinent, ben, après, puisque…Et puis après quand on repart dans l'autre sens, y en a qui font…y sont trop éloignés de la planche quand ils sautent.
SLB : oui.
Quentin : faut qu'ils se rapprochent.

SLB : d'accord.
Quentin : ils se sont un peu loupés.
SLB : ça sert à donner des conseils, quoi ?
Quentin : voilà.

3ème séquence : 14''
Quentin saute en même temps que Justine. On entend Victor qui dit « Voilà, c'est reparti, je saute pied gauche, ça m'énerve ! ».

SLB : là, on va te voir passer.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand t'as sauté, là ?
Quentin : ben, je regarde droit devant moi pour pas être déconcentré.
SLB : d'accord. Et t'es pas tenté de regarder tes pieds pour euh…
Quentin : de temps en temps, ça m'arrive parce que des fois t'as du mal à pas t'en empêcher.
SLB : d'accord.

4ème séquence : 10''
Quentin saute et rejoint Victor, ils discutent en revenant vers l'aire de course d'élan.

SLB : alors, là, hop ! Voilà. Après vous discutez, là ? Vous discutez de quoi ?
Quentin : ben, par exemple, on se dit si on a réussi on si on n'a pas réussi et on s'explique pourquoi en général, la plupart du temps. Parce que j'ai discuté avec Gabriel après qu'on ait sauté tous les deux et il ma dit qu'il avait réussi sauf qu'il avait mordu. Moi, je lui avais dit que j'avais réussi mais que j'avais un tout petit peu mordu.
SLB : d'accord. Et comment tu savais que t'avais mordu ?
Quentin : parce que je le sens. La planche, elle est pas bien faite et puis sur les vrais terrains d'athlétisme, tu le sens parce que, en fait, le terrain, il est plat et c'est la planche, elle monte sur le truc. Ça fait une petite bosse, donc tu le sens.
SLB : on le sent sous le pied.
Quentin : voilà. Moi, je le sens en tous cas.

5ème séquence : 17''
L'enseignante a mis en place des observateurs qui doivent regarder la place du pied par rapport à la planche. Quentin réalise son saut et regarde sa marque dans le sable.

Je cherche la séquence suivante.
SLB : voilà, on va te voir. Hop ! Là, y a des observateurs.
Silence.
Quentin : oui.
SLB : c'est bien les observateurs, là ?
Quentin : oui, ben, oui, parce que ça nous donne des conseils et puis ça nous dit si on mord ou pas.
SLB : ouais.
Nous regardons la fin de la séquence en silence.

6ème séquence : 6''
Quentin effectue son saut mais se réceptionne mal, trébuche vers l'avant et tombe dans le sable.

SLB : hop ! On te voit encore sauter.
Quentin : et, là, je suis tombé parce que j'ai mal réceptionné mon pied. En fait quand je (Quentin se lève de sa chaise et montre comment il est arrivé dans le sable. Il s'est réceptionné un pied devant l'autre et de façon désynchronisée.) *j'ai posé mon pied, en fait j'ai posé juste mon pied gauche en premier et après mon pied droit a dérapé, comme ça.*
SLB : d'accord.
Quentin : en fait, je voulais atterrir à deux pieds…
SLB : tu t'es pas fait mal.
Quentin : non. Et en fait, je suis tombé après. J'suis tombé après sur le côté.

7ème séquence : 49''
Quentin observe Gabriel. L'enseignante invite les élèves à échanger à propos des sauts réalisés. Quentin sort une craie de sa poche et se place à genoux, proche de la planche. Gabriel est debout et écoute les explications et les commentaires de Quentin.

SLB : alors, là, tu es observateur, là. Qu'est-ce que tu regardes quand tu es observateur ?
Quentin : et bien, moi, je regarde d'abord si mon copain, il a mordu. Euh…euh…lui donner des conseils, par exemple, s'il est trop loin de la planche, se rapprocher et si il se réceptionne bien à deux pieds.
SLB : d'accord.
Quentin : voilà.
SLB : donc, là, après, c'est ce que tu es en train d'expliquer ?
Quentin : oui.
SLB : qui était celui que tu observais ?
Quentin : Gabriel, et j'lui dis, là, il est là, et je lui explique avec une craie qu'il pourrait s'avancer de ça, quoi. (Quentin me montre la mesure qui représente environ la taille d'un pied.) *Et au deuxième tour, il pourrait s'avancer de ça encore.*
SLB : ça veut dire à peu près la taille d'un pied, quoi.
Quentin : c'est ça la taille d'un pied.
SLB : d'accord, tu lui montres directement sur le sol… ?
Quentin : oui, oui.
SLB : et pourquoi ?
Quentin : ben, euh, pour qu'il sache qu'il faut qu'il s'avance. Pour qu'il sache déjà où est-ce qu'il met le pied puisqu'il regarde devant. Pour pas, parce que en fait tu t'en rends pas compte. En fait, quand tu…j'sais pas comment. Gabriel, j'sais pas mais il m'a dit qui…j'sais plus, c'était la séance précédente, il sentait pas quand il mordait ou pas. Moi, je lui dis s'il a mordu et en même temps, j'lui dis s'il a pas mordu… j'lui dis.
SLB : et toi, comment tu fais pour voir exactement où il a posé le pied ?
Quentin : ben, moi, est-ce… moi que je regarde bien au niveau de la planche, dès qu'il a posé le pied, je regarde, il est plus sur la planche, il est sur le sable pour voir s'il ratterrit deux pieds et à peu près où est-ce qu'il ratterrit.
SLB : oui, mais là, dans ce que tu lui dis, tu lui dis exactement, tu traces…
Quentin : à peu près, à peu près, quoi.
SLB : comment tu fais pour arriver à te rappeler.
Quentin : ben…euh…En général, il est dans les derniers donc c'est…dans les derniers, donc c'est plus facile à se rappeler et puis je fixe vraiment bien (mot incompréhensible). *En fait je pense à rien d'autre que la ligne, la planche. Donc j'peux voir si, à peu près où est-ce qu'il met le pied.*
SLB : d'accord.

8ème séquence : 28’’
Quentin est à genoux proche de la planche. Les sauts sont terminés et c’est la phase d’échange entre les sauteurs et les observateurs. L’enseignante dit « je crois qu’il y a beaucoup de choses qui ne vont pas. » Quentin, en réponse à l’enseignante et très fort, dit :
« Gabriel, Gabriel, alors je dis pas, tu peux gagner. » Il trace avec la craie l’espace entre l’endroit du pied d’appel de Gabriel et la planche.
Mathilde, élève dispensée était chargée de regarder la position du pied d’appel par rapport à la planche. La tâche de Mathilde n’a pas été reprécisée et elle est restée dans la zone de la planche malgré la mise en place des observateurs.

SLB : ensuite, ça devrait être celle-ci. Ah ! T’es encore observateur.
Quentin : ouais. Moi, là, j’ai, j’ai le regard fixé sur la ligne.
SLB : d’accord.
Quentin : vous voyez, je regarde toujours la ligne, là. Pareil quand Gabriel, y va passer, voir à peu près le pied.
SLB : tu regardes les autres, aussi ?
Quentin : oui, ben, oui. Je regarde s’ils mordent aussi. Pour aider Mathilde, elle voit pas bien qu’ils mordent, voilà. C’est là.
SLB : c’est là. Tu lui montres la distance.
Quentin : ben, oui, il peut s’avancer. Il peut s’avancer de ça. (Quentin me montre avec ses mains.) *Donc, en fait, c’est un conseil, donc euh. Du coup, puisqu’il est loin de la planche, mon conseil, c’était de lui dire de se rapprocher un petit peu.*
SLB : d’accord, je comprends.
Quentin : comme ça, il serait un pas de plus en avant et là, soit il mordrait, soit il serait vraiment à ça de la ligne. (Quentin me montre un espace minuscule entre son pouce et son index.)

9ème séquence : 1mn16’’
L’enseignante organise un concours différencié entre les filles et les garçons. Les élèves ont deux essais chacun. Quentin attend dans la file son tour. L’enseignante commente les sauts de chaque élève. Juste avant Quentin, Tristan saute et réalise la meilleure performance des garçons jusqu’à présent. C’est lui qui gagnera le concours après les deux sauts.
Quentin saute mais il mord.

SLB : alors, là, ça va être toi qui vas faire un de tes sauts.
Quentin : là, ouais.
SLB : qu’est-ce que tu fais, là, quand tu es dans les colonnes ?
Quentin : ben, je regarde les autres.
SLB : ouais, qu’est-ce que tu regardes ?
Quentin : si y mordent. J’essaie de voir s’ils mordent et s’ils réatterissent à deux pieds.
SLB : d’accord.
Silence.
Quentin : on entend la maîtresse qui dit (incompréhensible).
SLB : et ça sert à quelque chose de regarder les autres ?
Quentin : ben, ben, déjà s’ils ont mordu, s’ils s’en aperçoivent pas et que, par exemple, Mathilde, elle regardait si on mord qu’on s’aperçoit, ça permet de nous le dire, de lui dire.
SLB : d’accord.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : mais est-ce que ça peut servir pour soi ?
Quentin : ben, (silence), (souffle), *j’sais…ben…*

SLB : dis ce que tu en penses.
Quentin : non, ben, pour moi, moi, ça servirait pas. (Silence).
SLB : ouais.
Quentin : moi, pour moi, ça servirait pas.
SLB : là, sur ce saut-là, t'as …
Quentin : oui, j'ai mordu.
SLB : ouais, ouais. T'avais un beau saut mais…
Quentin : j'ai mordu. Le deuxième, j'ai pas mordu mais quand j'ai ratterri les deux pieds en avant, je suis retombé en arrière. Ce que je fais pas, c'est me pencher en avant.

10ème séquence : 32''
Quentin réalise son deuxième et dernier saut. Gabriel et Tristan passent juste avant Quentin. Son impulsion est avant la planche mais à la réception, ils est déséquilibré et fait un pas en arrière.

SLB : je crois qu'on l'a, il me semble, voilà.
Silence, bous regardons la séquence.
Quentin : là, c'est à moi.
Silence, nous regardons le saut de Quentin.
SLB : ah, ouais ! Le petit pas en …
Quentin : en arrière.
SLB : le petit pas en arrière.
Quentin : je me penche pas en avant.
SLB : c'est pas facile.
Quentin : non.
SLB : ben, ben, écoute Quentin, j'ai fini de te poser les questions. Quentin, je te remercie d'avoir répondu à toutes mes questions.
Quentin : de rien.
SLB : voilà. Merci beaucoup, au revoir.
Quentin : au revoir.

Séance n°2 : 5/04/2012
4ème questionnement Louise : 10.5 ans
Durée : 11mn05

Avant le début de l'enregistrement, Louise me fait part de son inquiétude de ne pas savoir répondre aux questions que je lui poserai.
SLB : tout d'abord, merci Louise, d'accepter de répondre à mes questions. Tu peux dire « Je sais pas, je n'en sais rien », il n'y a pas de réponse obligatoire. Première question, la séance de saut en longueur aujourd'hui, tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas dut tout.
Louise : beaucoup.

1ère séquence : 51''
L'enseignante demande aux élèves de trouver leur jambe d'appel. Les élèves font des traversées de terrain de hand-ball avec comme consigne de pousser sur les deux jambes et d'identifier leur côté préférentiel.

Louise réalise la tâche. Elle effectue de grands sauts successifs. Cela ressemble à des multi-bonds. Ensuite l'enseignante interroge quelques élèves pour savoir s'ils connaissent le côté préférentiel. Louise répond qu'elle ne sait pas.
Louise refait la traversée en réalisant des multi-bonds.

SLB : beaucoup, d'accord. Alors je vais te montrer la première, la première séquence. Ah ! Voilà. Tu sais, c'est quand tu es en train de faire, de faire à l'échauffement les sauts.
Louise : ah, oui !
SLB : t'as trouvé ça difficile ?
Arrêt.
Louise : ben, un peu, parce qu'elle (la maîtresse) *disait qu'il fallait faire sur la jambe où on poussait et comme je sais pas laquelle, euh…*
SLB : voilà.
Je remets la vidéo.
SLB : et quand tu es dans la file indienne, là, tu regardes ce que font les autres ?
Louise, un peu, oui.
SLB : c'est là que tu réponds à la maîtresse que tu sais pas.
Louise : oui.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : et le fait d'essayer de faire ça, ça t'as pas permis de mieux savoir quelle jambe…
Louise : ben, non.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : à quoi tu penses quand tu es en train de…de faire…
Louise : quelle jambe, je pousse.
SLB : d'accord. C'est ça, t'essaies d'arriver à trouver quelle jambe.

2ème (17'') et 3ème (12'') séquences
L'enseignante fait partir les élèves de la planche du sautoir et leur demande de trouver l'endroit où ils arrivent après avoir réalisé cinq foulées. Louise réalise la tâche. Elle regarde le sol lorsqu'elle a effectué les cinq foulées.
Louise refait la tâche plusieurs fois. Elle réalise la tâche et se positionne à l'endroit où elle est arrivée. Elle regarde les autres élèves qui l'entourent.

SLB : là, tu te rappelles de la situation, là ?
Louise : oui.
SLB : t'as trouvé cela facile ?
Louise : oui.
SLB : t'as trouvé assez facilement un endroit qui te convenait au niveau de la course d'élan ?
Louise : ben, non parce qu'après j'ai dû changer.
SLB : t'as dû te rapprocher finalement ?
Louise : oui.
SLB : au départ, t'étais un tout petit peu trop loin ?
Louise : oui.
SLB : d'accord.
La 3ème séquence vidéo commence.
SLB : voilà, tu refais.
Silence.
SLB : après le deuxième essai, ça confirme ce que tu avais fait au premier ?
Louise : oui, c'était pareil.
SLB : c'était pareil, d'accord.

Silence.
SLB : mais, c'est après finalement que t'as modifié.
Louise : ben, oui.
SLB : et comment t'as fait pour trouver le même repère ?
Louise : ben, y avait une espèce de caillou blanc ou une craie et je l'ai mis.
SLB : d'accord, tu l'as mis, ça te donne un petit repère, quoi.

4ème (15'') et 5ème séquences (11'')
Les élèves doivent réaliser un saut et l'enseignante leur a demandé d'ajuster leur marque. Louise court en faisant de grandes foulées. Son impulsion, pied gauche, est nettement avant la planche.
Lors de son saut suivant, son pied d'appel est le droit et il est plus proche de la planche.

SLB : donc, là, tu sais, c'est la suite. Tu continues à…voilà. Tu vas passer. Voilà.
Et là, ça a bien fonctionné ou pas ?
Louise : ben, non, j'étais très loin de la…
SLB : oui, c'est ça. C'est suite à ce saut que tu as essayé d'ajuster un petit peu ?
Louise : ben, non, c'était qu'Henri me l'avait dit. Parce que j'étais pas très sûre parce que je regardais pas trop.
SLB : ah, d'accord ! Quand Henri t'observes.
Louise : oui.
SLB : donc, c'est encore un nouveau, là.
Silence.
SLB : encore d'autres sauts. Et c'est après qu'il va y avoir les observateurs de mis en place. C'est ça ?

6ème séquence : 1mn03''
L'enseignante a mis en place des observateurs qui doivent regarder la place du pied par rapport à la planche. Louise est la dernière à effectuer son saut. L'enseignante invite les observateurs à faire leurs remarques aux sauteurs. Louise est seule au bout du sautoir. Elles regardent les autres et se dirigent vers Nessyana puis vers un groupe de trois constitué de Pauline, Inès et Laëtitia.
Elles échangent quelques mots. Louise va parler à Sarah puis revient vers le groupe de Pauline.

SLB : je vais chercher la bonne séquence. C'est celle-ci, voilà. Ça va être à toi juste après. Voilà, voilà. Là, y avait des observateurs.
Louise : oui, mais là, c'était ma première fois.
SLB : qu'est-ce qui se passe, là ?
Louise : ben en fait, y avait personne qui m'avait observée.
SLB : eh, oui ! Et comment ça se fait, tu sais pas ?
Silence.
Louise : je devais être avec Sarah mais Sarah, elle observait Quentin.
SLB : et qui était tout seul finalement ?
Louise : Pauline.
SLB : ah ! C'est Pauline. On te voit, après, t'es en train de chercher quelqu'un qui…
Louise : ben, oui, en fait je suis allée voir Pauline parce qu'elle aurait voulu m'obligée de le refaire.
SLB : oui.

Louise : mais, après elle m'a dit, « C'est Sarah qui devait t'observer. » Mais en fait, elle avait déjà quelqu'un, c'était Quentin.
SB : d'accord.
Silence.
SLB : donc, là, finalement, c'est un peu embêtant parce que t'as pas pu savoir comment c'était quoi.
Louise : hum, hum.

7ème séquence : 1mn16''
Louise saute la dernière. L'enseignante invite les sauteurs à demander conseil aux observateurs. Louise se dirige vers Henri. Henri va vers le sautoir et montre l'endroit de l'impulsion de Louise. Ils se déplacent vers la marque de Louise. Elle fait une marque au sol. Puis elle court et réalise deux sauts. L'enseignante encourage cette initiative.

Silence je cherche la séquence.
SLB : là, je crois, ça va être la situation où c'est Henri qui te, qui t'observes.
Louise : oui.
Nous regardons la séquence en silence.
SLB : alors, qu'est-ce qu'il te dit Henri ?
Louise : euh que c'est trop loin.
SLB : c'est-à-dire ?
Louise : que j'ai pas…euh…
SLB : il est en train de te montrer exactement où t'as mis le pied, là. C'est ça?
Louise : oui.
SLB : et donc qu'est-ce que tu vas faire, toi, à partir du moment où t'as mis le pied trop loin ?
Louise : j'vais rapprocher ma craie.
SLB : tu vas rapprocher ta craie.
Louise : oui, mon caillou.
SLB : d'accord. Ah, oui ! C'est ça, on te voit le faire. Et là on te voit ressayer pour voir si ça marche à peu près, c'est ça ?
Louise : oui.
Silence, nous regardons la fin de la séquence.
SLB : et, là, on voit, ça marche bien.

8ème séquence : 43''
Louise est à genoux au bout du sautoir. Elle regarde droit devant elle. Elle prend le sable dans les mains et le fait s'écouler entre ses doigts. Louise parle à Pauline qui vient de réaliser son saut.

SLB : alors, là, normalement, tu es observatrice. Qu'est-ce que tu regardes quand tu es observatrice ?
Louise : ben, euh, si elle mord ou pas.
SLB : tu es avec qui, là ?
Louise : Pauline.
SLB : d'accord, si elle mordait ou pas. Est-ce que tu regardais les autres sauter ?
Louise : non, je regardais plutôt après… je regarde, en fait, bien l'arrivée pour éviter que je sache plus après.
SLB : ah, oui ! Et comment tu fais pour arriver à, à garder dans ta tête l'endroit où elle a mis le pied ?
Louise : je le fixe.

SLB : tu le fixes. Après tu ne quittes plus des yeux, l'endroit ?
Louise : ouais.
Nous regardons en silence. 20 secondes.
SLB : tu es attentive, là.
Louise sourit.
SLB : très, très concentrée.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu lui dis à Pauline, là ?
Louise : là, je disais qu'elle était beaucoup trop loin. Enfin je lui disais juste qu'elle se rapproche. Mais elle avait un deuxième passage.

9ème séquence : 1mn19''
L'enseignante organise un concours spécifique entre les filles et entre les garçons. Les élèves ont deux essais chacun. Louise attend son passage. Laurianne lui dit de passer. Louise réalise son saut et va se replacer au niveau de sa marque. Sarah est la dernière fille à passer. C'est elle qui saute le plus loin pour les filles. Des « ouais » sont criés par les élèves. Louise applaudit.
SLB : voilà, c'est celui-ci. Donc, là, tu sais c'est à la fin, finalement, quand la maîtresse vous a demandé de faire plusieurs essais entre les filles et le plus loin possible.
Louise : ah, oui ! D'accord.
SLB : quand c'est aux autres de passer, qu'est-ce que tu regardes ?
Louise : où est-ce qu'ils arrivent.
SLB : où est-ce qu'ils arrivent ?
Louise : hum.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : et, là ?
Louise : là, euh…
SLB : je sais pas, tu fais...(Rires).
Louise : (rires) *Je baille.*
SLB : ah ! Tu bailles, d'accord.
Silence.
SLB : là, y a Adèle qui va passer.
Silence.
SLB : voilà, tu as bien pris ton point de repère. On le voit bien.
Louise : oui, je l'avais bien pris.
SLB : et là, finalement…
Louise : je sais plus ce que j'ai fait. J'ai dû…
Silence.
SLB : ah ! On va le remettre en arrière. On va remettre ton saut.
Silence.
SLB : je crois que tu mets ton pied…
Louise : il est trop loin.
SLB : oui, très avant la planche. Finalement faudra que tu vois à nouveau… C'est dommage parce que tu as été assez loin.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : ah, bon ! Tu applaudis, pourquoi ?
Louise : parce que c'était rigolo. Elle est allée super loin.
SLB : elle est allée super loin, c'est vrai. Voilà, c'était la dernière séquence. Une petite question, ça sert à quoi de regarder les autres sauter ?
Louise : (silence) *Euh…j'sais pas, euh…j'sais pas.*

SLB : tu sais pas.
Louise : non.
SLB : et, bien écoute Louise, je vais te remercier et je vais te laisser aller en récréation.
Louise : au revoir.

Séance n°3 : 12/04/2012
5ème questionnement Hélène : 10.11ans
Durée : 16mn04

SLB : ça va enregistrer tout ce qu'on va dire. Puis après je le réécris.
Hélène : d'accord.
SLB : je suis obligé de l'enregistrer, je ne pourrai pas me rappeler de tout.
Rires.
SLB : tout d'abord, merci Hélène, d'accepter de répondre à mes questions. Première question avant de te montrer les différentes séquences, la séance d'aujourd'hui de saut en longueur, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Hélène : euh…, ben, je l'ai bien aimée.
SLB : d'accord, OK.

1ère séquence : 1mn49''
Les élèves doivent faire des traversées de terrain en réalisant une impulsion sur la jambe d'appel toutes les trois foulées. La situation est nouvelle.
Hélène est la première de la colonne. Avant de commencer, elle sautille sur place et réalise des impulsions. Les élèves passent par quatre. Hélène a des difficultés à réaliser la tâche comme les trois autres élèves. Elle n'effectue pas son impulsion toutes les trois foulées et change de pied d'appel.
L'enseignante constate les difficultés des élèves et demande à Miléna une démonstration. Miléna réalise la traversée sans aucune hésitation avec une régularité et une grande amplitude pour chaque impulsion. Juste après la démonstration, Pauline qui est dans la file indienne d'Hélène essaie de répéter l'enchainement moteur demandé par l'enseignante qui lui demande de revenir dans la colonne.
Hélène réalise la traversée. Elle a visiblement compris la régularité mais c'est l'orientation vers le haut de l'impulsion qui lui pose encore des difficultés. Dans la file indienne, elle recommence à sauter sur place.

SLB : alors première situation.
Je cherche la séquence.
SLB : donc, là, j'arrête la séquence pour te resituer un peu la situation. C'est au moment où vous êtes au niveau de l'échauffement, voilà. Et la maîtresse vous demande de faire ces séries de sauts. D'accord.
Hélène : ah, oui !
Silence, nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : tu fais des petits sautillés sur place ?
Hélène : ben, j'ai envie de faire ça parce que on n'a pas le droit d'essayer donc je vais…je…je fais parce, je fais parce qu'on n'a pas le droit de faire.
SLB : d'accord.
Hélène : j'le fais mais j'me dis dans ma tête. Ça m'amène à me dire « faut pas que je fasse ça. »
SLB : je comprends, tu le fais avant comme ça tu te dis « surtout faut pas que je fasse ça. »

Hélène : voilà.
Nous regardons la séquence en silence. 15 secondes.
SLB : tu as trouvé ça difficile à faire ?
Hélène : ben au début, j'croyais qu'il fallait faire qu'une seule fois donc je me suis arrêtée et comme j'ai compris que les autres ils continuaient, ben j'ai continué.
SLB : oui, c'est ça, voilà. Finalement t'as vu les autres continuer, tu t'es dit.
Silence.
SLB : et quand tu es là dans les files indiennes, qu'est-ce que tu fais ?
Hélène : ben, quand la maîtresse explique, ben on doit y aller et quand après on doit attendre que tout le monde soit passé.
SLB : d'accord.
Silence, nous regardons la séquence. 15 secondes. Arrêt.
SLB : quand elle passe Miléna, qu'est-ce que tu fais ?
Hélène : ben, on doit la regarder parce que généralement la maîtresse quand elle demande à un enfant de passer c'est que, c'est bien ce qu'il fait.
SLB : d'accord.
Hélène : c'est pour montrer l'exemple.
SLB : hum, hum.
Hélène : pour montrer ce qu'on doit faire.
SLB : et tu penses que ça peut te servir de voir Miléna …
Hélène : oui, ça me sert des fois à regarder les personnes faire pour…pour pas…(silence) *pour pas…pour pas faire quelque chose de mauvais.*
SLB : oui, c'est ça.
Hélène : si je commence à faire quelque chose qui n'est pas bon et ben, préfère qu'on… quand on me montre des exemples pour voir si c'est bon.
SLB : d'accord.
La séquence redémarre.
SLB : donc, là, tu essayais de faire comme avait fait Miléna ?
Hélène : non, j'arrivais pas à sauter, je, je sautais sur un pied. Fallait pas sauter sur un pied.
Silence.
SLB : comme tout à l'heure, t'es en train d'essayer de…On te voit marcher, là, de faire des petits pas.
Hélène : dans ma tête, j'me dis « faut faire ça et mais pas ça. » donc j'essaie.
SLB : t'es en train d'essayer de répéter pour…
Hélène : pour bien mettre dans ma tête.
SLB : j'comprends.

2ème séquence : 40''
Les élèves doivent retrouver leur marque de la séance précédente. Hélène saute une fois. Ensuite elle discute avec Pauline et dans la zone de la course d'élan et trace des marques avec le pied sur le sol.
Mathilde est une élève dispensée qui se voit souvent attribuée par l'enseignante une tâche d'observation dans la zone autour de la planche, le plus souvent ciblée sur les mordus.

SLB : alors, je vais le remettre au début. (Arrêt) *Donc, là, vous êtes au tout début.*
Hélène : voilà.
SLB : en train de finalement, on vous a demandé de vous remettre un petit peu la situation en tête par rapport à vos marques.
Silence, nous regardons la séquence. 15 secondes. Arrêt.
SLB : après ton saut, t'es en train de discuter avec Pauline.

Hélène : oui, parce que j'ai, j'ai, je lui demande si j'ai mordu ou pas. Parce que quand je saute, moi, je pense pas à regarder si je mords ou pas. Donc des fois je demande à des personnes. Comme si Mathilde, quand Mathilde, elle était en train de dire si on mordait ou pas, j'lui demandais des fois si je mords ou pas pour voir.
SLB : parce que toi, t'arrives pas à t'en rendre compte.
Hélène : oui, j'arrive pas dans ma tête à me rendre compte, à me dire. J'me concentre sur le saut mais j'me concentre pas à regarder mes pieds.
SLB : bien, sûr. Ça veut dire que quand tu sautes, tu regardes…
Hélène : je regarde plutôt devant moi, me concentrer à voir où je peux aller, jusqu'à où je peux aller à peu près.
SLB : d'accord.
Silence, nous regardons la séquence. 15 secondes. Arrêt.
SLB : c'est ça que tu es en train de montrer. Tu montres le pied devant ?
Hélène : non, c'est parce que je mets…j'me dis, euh…parce que la maîtresse a dit « remettez-vous, là, où vous commencez, où vous recommencez. » Mais comme on n'avait pas encore fait les marques, j'me souvenais pas trop, trop où c'était. Donc je mettais le pied pour me dire « c'est là, la marque ».
SLB : d'accord.

3ème séquence : 1mn45''
Tous les élèves sont en train de tracer à la craie leur marque personnelle de départ de course d'élan. Les traces s'apparentent davantage à des dessins parce que les élèves passent un temps important à les réaliser. Hélène commente la marque de Victor qui est très grande. « Ah, ben, Victor ! Tu te gênes pas. »
L'enseignante explique la suite de la séance. Les observateurs doivent regarder si le sauteur mord ou est trop loin de la planche ou piétine en fin de course d'élan.
L'enseignante fait passer Louise qui a comme observatrice Laëtitia pour montrer le déroulement de la situation.
Les autres élèves enchaînent derrière Louise. Victor part en même temps qu'Hélène, elle s'arrête et repart aussitôt pour effectuer son saut. Elle revient en regardant les autres élèves réaliser leur saut. Elle se replace à côté de sa marque.

SLB : donc, là, on te voit.
Hélène : oui, parce que on est en train de remettre les marques.
SLB : t'as retrouvé ta marque ?
Hélène : oui.
Nous regardons la séquence.
SLB : on a l'impression que tout le monde a retrouvé ses marques.
Hélène : parce que Maîtresse, elle nous a demandé, elle nous a dit que si on voulait, on pouvait, on pouvait remettre nos marques pour bien voir.
SLB : hum, hum. Ben, oui, parce que la séance dernière, vous aviez cherché…
Hélène : oui, on avait mis des marques mais comme il a plu, elles ont été enlevées.
Silence, nous regardons la séquence. 40 secondes.
Hélène : en fait, là, je croyais que c'était moi. J'étais partie, mais comme Victor, il était encore sur le truc et j'ai pas voulu lui rentrer dedans.
Arrêt.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes ?
Hélène : je regarde un peu mes marques. C'est parce que quand j'atterris, je regarde euh…j'ai déjà regardé, je regarde à peu près où j'suis arrivée.
SLB : d'accord. Et puis dans le retour, là, tu, qu'est-ce que tu fais?

Hélène : après je, je remets, j'remets devant ma marque.
SLB : d'accord.
Hélène : pour que quand on reparte, ben, on commence.
Silence.
SLB : et quand les autres y passent, là ?
Hélène : ben, des fois je les regarde pour voir s'ils mordent ou pas pour leur dire.
SLB : d'accord. Comme quand, finalement, on est observateur.
Hélène : voilà, parce que même si y a déjà des observateurs, ben, je regarde un peu les autres pour leur dire si ils mordent ou pas.
SLB : d'accord, je comprends. Oui, tu t'autorises quand y a pas d'observateur à dire à tes camarades « ben, tiens j'ai vu, dis donc, t'as mordu. »
Hélène : voilà. C'est ça.
SLB : je comprends.

4ème séquence : 56''
Hélène est assise dans la zone de la planche. Victor, Quentin, Tom, Maxime et Tanguy sont à côté d'elle. Les sauteurs passent. Les élèves discutent entre eux. Une élève commente les sauts de Sarah, d'Aloïs et d'Inès. Les élèves observateurs se mettent à sourire et échangent des regards et quelques paroles.

SLB : donc, là, tu es observatrice.
Hélène : oui.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu es observatrice ?
Arrêt.
Hélène : je regarde le…euh…si il mord ou pas mon partenaire.
SLB : c'était Justine, là.
Hélène : voilà, c'était Justine. Je regardais si elle mordait ou pas, si elle atterrissait pieds… avant elle était trop loin de la planche ou elle était trop derrière la planche. Faut voir si elle poussait bien avec son pied.
SLB : d'accord.
Hélène : si elle atterrissait à deux pieds.
Nous regardons la séquence.
SLB : et finalement sur l'ensemble, tu, en dehors du moment où Justine passe, qu'est-ce que tu fais ?
Hélène : ben, euh…quand Justine, elle passe pas, je regarde les autres aussi.
SLB : d'accord.
Silence. 15 secondes.
SLB : vous avez vu quelque chose ?
Hélène : oui, on avait vu un chat.
SLB : ah, d'accord !
Hélène : y avait le chat, il s'amusait avec un oiseau et hum…il s'amusait avec un oiseau et il était tombé de l'autre côté.

5ème séquence : 13''
L'enseignante interroge Hélène sur l'observation qu'elle a faite de Justine. Hélène dit que Justine n'a pas piétiné. Justine confirme le constat d'Hélène.

SLB : alors, après, c'est juste un moment mais c'est très court. Au moment où la maîtresse t'interroge. Et voilà et tu dis que Justine, elle a pas piétiné.
Arrêt de la séquence.

SLB : vous étiez d'accord sur le constat ?
Hélène : oui.

6ème séquence : 40''
L'enseignante utilise un balai pour délimiter deux zones, la zone des Crocodiles en deçà du balai et la zone des piranhas au-delà du balai. Hélène réalise son saut puis elle va voir Sarah qui s'est blessée à la cheville quelques minutes auparavant et qui est assise dans l'herbe.

SLB : alors, ça va être à toi de sauter, là.
Nous regardons la séquence.
SLB : hop ! Avec le fameux balai. C'est un point de repère.
Hélène : au début je l'avais pas vu.
Silence.
SLB : tu l'avais pas vu ?
Hélène : oui, au début, j'avais pas vu qu'elle avait mis le balai. Ben, au début, elle parlait d'un balai. Je croyais que c'était de la planche qu'elle parlait. Donc quand elle a dit euh, tu restes de l'autre côté parce que…(Silence) *parce que de l'autre côté y sont, y a, y avait la planche et donc moi, j'croyais que c'était la planche qu'elle voulait parler du balai.*
SLB : d'accord, je comprends.
Hélène : donc quand elle a dit, tu restes, je comprenais pas mais quand j'ai vu qu'il y avait le balai, je me suis dit « ah, oui ! Y a un balai. »
SLB : d'accord. Donc du coup, finalement, ça n'a pas changé grand-chose pour toi puisque tu savais pas exactement…
Hélène : je savais pas où était le balai donc euh…
Nous regardons la séquence.
Hélène : elle a dû se faire très mal Sarah.
SLB : ouais. Déjà, elle a pas la cheville gonflée.
Nous regardons la fin de la séquence.

Un élève d'une autre classe interrompt l'entretien pour nous demander des clés.

7ème séquence : 36''
L'enseignante a placé une petite haie en plastique pour inciter les élèves à avoir une impulsion davantage vers le haut. Hélène est observatrice sur la situation.

SLB : toujours pareil avec cette situation avec les haies au niveau de l'observation ?
Hélène : oui, c'est ce que, là, au niveau de l'observation, on regarde si avec les haies, ça lui pose problèmes parce que, par exemple, moi, quand je saute avec les haies, moi, j'pense plutôt qu'il faut atterrir comme y a les haies, moi, ça me pose un problème donc j'atterris moins loin.
SLB : c'est quoi le problème que ça te pose ?
Hélène : ben, comme je dois sauter plus haut. Donc euh…comme je saute plus haut, j'arrive à atterrir moins loin.
SLB : d'accord, d'accord.

8ème séquence : 44''
Matthias, Gabriel et Hélène doivent mesurer les performances des élèves qui poursuivent le concours. Victor passe le premier mais il rate son saut, se réceptionne sur un pied et roule dans la sable. Puis ce sont Justine, Tristan, Quentin et Alban qui sautent. L'enseignante

demande aux trois élèves les meilleures performances. Justine et Tristan vont le plus loin. Gabriel et ses camarades les déclarent ex-æquo.

SLB : alors, celle-ci.
Hélène : c'est Victor !
SLB : quand vous avez regardé sur la dernière, là.
Hélène : c'est qu'en fait là pour mesurer les pieds.
SLB : voilà. Vous étiez d'accord sur la mesure ?
Hélène : oui, oui.
Silence.
Hélène : ah, oui ! Forcément (Rires). *C'est un vrai Kamikaze.*
Silence.
Hélène : Quentin, enfin c'est Tristan, c'est un vrai kamikaze ! Quand on mord, normalement le saut, il est annulé.
SLB : oui. C'est ce que vous avez fait.
Hélène : à la fin, Tristan, il aurait pu se faire mal.
SLB : ouais. Dernière question, sur la situation où tu as fait avec le balai. Qu'est-ce que ça a changé pour toi, de la faire avec et sans balai ?
Hélène : ben, déjà une fois, on avait déjà essayé sauf que c'était pas un balai, c'était une barre.
SLB : oui mais le fait de marquer, d'avoir une marque et on dit faut aller au-delà ou aller en-dessous. Qu'est-ce que ça change ?
Hélène : ben, pour moi, ça change…hum…que dans ma tête, je dois me dire « faut que tu essaies d'atterrir plus loin et si t'atterris moins loin, c'est pas grave mais faut t'essaies quand même d'atterrir plus loin. »
SLB : OK, merci Hélène

Séance n°3 : 12/04/2012
6ème questionnement Gabriel : 11ans
Durée : 10mn38

SLB : voilà. Bon, on va commencer tout de suite. Première question, Gabriel, la séance de saut en longueur aujourd'hui, tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Gabriel : moyennement.
SLB : moyennement, d'accord.

1ère séquence : 1mn01'
Les élèves réalisent des traversées de terrain avec comme consigne de pousser sur la jambe d'appel. Gabriel réalise deux fois la tâche sans difficulté. Mais son impulsion manque d'amplitude. On le voit attendre dans une colonne entre Alban devant lui et Sarah derrière lui.

SLB : on va commencer par…première situation. Finalement, vous êtes en train de faire…, voilà.
Silence. Arrêt.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu es en train de faire la situation, là ?
Gabriel : ben que t'essaies de sauter, (silence). *J'essaie de sauter le plus haut possible.*
SLB : ouais, d'accord, et puis tu trouves ça difficile à réaliser.
Gabriel : non. Quand tu le fais, c'est facile.

La séquence redémarre.
SLB : et après quand t'es dans les files indiennes, tu fais quoi ?
Gabriel : d'attendre.
SLB : et qu'est-ce que tu fais quand t'attends ?
Gabriel : comme ça…J'attends tranquillement.
SLB : d'accord. Donc c'est juste attendre finalement.
Gabriel : hum.
Nous regardons la séquence en silence jusqu'à la fin. (26 secondes)

2ème séquence : 36''
Les élèves doivent retrouver leur marque de la séance précédente. Ils passent plusieurs fois. Gabriel est dans la colonne et attend son tour. Il effectue son saut. Puis il s'arrête sur le côté de la fosse et regarde les autres sauter. Il regagne ensuite la colonne.

SLB : donc, là, on est dans la première situation. Tu sais la maîtresse vous demande par rapport à la séance précédente de retrouver vos marques pour vous resituer.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : toi, tu avais retrouvé tes marques à peu près ?
Gabriel : ben, non, en fait, elle était complètement effacée, alors.
SLB : d'accord. Comment tu t'es décidé de partir de l'endroit où t'es parti ?
Gabriel : ben, parce qu'en fait, euh…à la séance précédente, on avait les cinq pas et j'avais atterri à peu près là.
SLB : à peu près, d'accord, d'accord.
Marche.
SLB : et finalement ?
Gabriel : ben, si, c'est ça.
SLB : d'accord, c'était ça, très bien.
Nous regardons la séquence.
SLB : et après ton saut, qu'est-ce que tu fais ?
Gabriel : je regarde les autres passer parce que, aller là-bas, j'suis pas pressé.
Silence. Arrêt.
SLB : et ça sert à quelque chose de regarder les autres faire, qu'est-ce que tu regardes quand ils… ?
Gabriel : je regarde si ils mordent ou pas, savoir…
SLB : d'accord, un peu comme finalement quand t'es observateur, quoi ? Non ?
Gabriel : oui. Tu t'entraînes pour être observateur, en fait.
SLB : oui, c'est ça, voilà, à ce moment-là, t'es en train de t'entraîner.
Quand t'es observateur, tu observais qui ?
Gabriel : Quentin.
SLB : d'accord.
Silence.

3ème séquence : 1mn07''
Gabriel est observateur. Il est à côté de Camille, Achille et Maël. Achille demande à l'enseignante si le pied placé à cet endroit est mordu en mettant sa main sur la planche. Tanguy vient placer son pied imité par Adèle. L'enseignante dit à Achille qu'elle est surprise de la question seulement à la troisième séance. Aloïs justifie la question d'Achille en expliquant que la planche est pour certains considérée comme mordu alors que d'autres prennent comme référence le pied au niveau du sable. Aloïs explique que cette ambigüité est réelle.

Nous regardons la séquence.
SLB : tu te rappelles ce que tu arrivais à regarder ?
Gabriel : ce que j'arrivais à regarder, c'était…Sur le coup, tu peux pas voir si y mord ou si y va au-dessus ou en-dessous du balai. Je regardais plutôt si il mordait ou pas.
SLB : d'accord, plutôt que ça.
Gabriel : oui, et même les piétinements.
SLB : et les piétinements.
Gabriel : (incompréhensible.)
SLB : autrement, un piétinement, comment tu le reconnais ?
Silence.
Gabriel : par exemple, il fait comme ça et après il fait comme ça.
(Gabriel simule des piétinements assis sur la chaise en faisant de petits pas sur place.)
SLB : d'accord, des…des…
Gabriel : des petits pas minuscules.
SLB : oui, je comprends.
Silence.
Gabriel : Tanguy, lui, il fait bien.
SLB : ouais.
Gabriel : il fait pas de piétinement, il fait bien lui quoi.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : voilà, vous…
Gabriel : y en avait qui montrait ce que c'était le mordu.
SLB : le mordu ou pas le mordu ?
Gabriel : oui.
SLB : parce que tout le monde n'était pas d'accord, encore.
Gabriel : oui, voilà. Y en avait qui disait que mordre, c'était aller sur la ligne, alors qu'en fait fallait passer la ligne.
SLB : c'est quand même…
Gabriel : Pour les championnats mondials (erreur conservée dans la retranscription) (incompréhensible).
SLB : c'est pas mal de se mettre d'accord pour observer après quand même.
Gabriel : hum.

4ème séquence : 55''
Gabriel réalise son saut avec une impulsion pied gauche. Il reste un temps à regarder les autres sauter. Puis il se dirige vers la colonne. L'enseignante invite les observateurs et les sauteurs à s'échanger leurs remarques et conseils. Gabriel et Quentin discutent. Quentin frappe du pied sur le sol et fait un saut réduit avec réception pieds joints.

SLB : alors, attends on va remettre au départ pour revoir la totalité de ton saut.
Qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes ?
Gabriel : euh…parce que je regarde en bas ?
SLB : ben, je ne sais pas. C'est une question. Qu'est-ce que tu…peut-être que tu n'en sais rien d'ailleurs ?
Gabriel : ce que j'essaie de regarder en fait, c'est éviter de mettre le pied sur la planche.
SLB : d'accord, donc au moment de l'impulsion, tu regardes tes pieds quoi.
Gabriel : oui.
SLB : pour être sûr de pas mordre.
Gabriel : et voir quel pied je fais.

SLB : ah, oui !
Gabriel : souvent, je suis sur celui que je veux pas, alors.
SLB : t'hésites encore entre le pied droit et le pied gauche.
Gabriel : hum.
SLB : et des fois, c'est une fois le pied droit et une fois le pied gauche.
Gabriel : oui, avec les deux, je fais pareil.
SLB : donc, tu regardes finalement. T'as besoin de regarder pour être sûr, à la fois que ce soit le pied droit ou gauche et de pas mordre sur la planche, voir si tu mords ou pas sur la planche.
Silence, nous regardons la suite de la séquence.
Gabriel : après il (Quentin) m'avait dit…
SLB : après on va vous voir parler. Alors qu'est-ce qu'il te dit Quentin, là ?
Arrêt.
Gabriel : il m'a dit «rien à dire » à un moment donné, il m'a dit un petit piétinement. Je lui ai dit « j'ai pas fait de piétinement. »
SLB : ouais.
Gabriel : bon alors dans ce cas, « rien à dire. »
SLB : d'accord.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : et toi, qu'est-ce que tu lui as dit à Quentin ?
Gabriel : je lui ai dit, « j'ai pas fait de piétinement ».
SLB : non, à l'intention de Quentin quand tu étais observateur ?
Gabriel : ce que je lui ai dit, je lui ai dit que c'était, c'était…ça répondait à tous les critères. (silence) *Je lui ai pas dit que c'était mal. C'était tout bien, alors.*
SLB : bon, donc y avait pas grand-chose…
Gabriel : à dire.

5ème séquence : 35''
L'enseignante a placé une petite haie en plastique pour inciter les élèves à avoir une impulsion davantage vers le haut. Gabriel effectue son saut et regarde les autres réaliser le leur avant de se replacer dans la zone d'attente.

SLB : ensuite (je cherche la séquence suivante.) *Sur cette situation-là, il va y avoir les haies. Qu'est-ce que ça a changé pour toi ?*
Gabriel : ben, ça veut dire, en fait, qu'avant quand je sautais, je faisais ça pour aller plus loin, pas très haut, quoi. Parce que là, je saute plus haut et je saute moins loin, quoi.
(Gabriel montre avec ses doigts sur la table les trajectoires de son corps avant et après l'aménagement.)
SLB : ah ! Tu sautes…
Gabriel : plus haut et moins loin.
SLB : d'accord. T'en es sûr ?
Gabriel : oui.
SLB : pourquoi, t'avais pris des repères dans la sable pour savoir jusqu'où tu allais ?
Gabriel : oui.
SLB : et tu penses que tu vas moins loin, là.
Gabriel : oui, de deux ou trois centimètres. Parce que pour la haie, t'es obligé de partir avant si tu veux réussir à passer par-dessus.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : donc, tu trouves que c'est pas terrible, la haie.

Gabriel : oui, voilà. D'ailleurs aux championnats mondials (erreur conservée dans la retranscription)*, y a pas de haie.*
SLB : c'est vrai, y a pas de haie.
Gabriel : pas trop.
SLB : tout à fait, tout à fait.

6ème séquence : 36''
Gabriel est observateur dans la situation avec l'aménagement matériel de la haie. Alban, Aloïs, Camille, Achille, Justine sont à genoux ou assis à côté de lui, proche de la zone de la planche. Adèle saute et mord la planche. Tristan saute à son tour et à la réception, il plonge sur l'avant pour éviter d'être déséquilibré vers l'arrière. Le bond qu'il réalise est spectaculaire et provoque l'hilarité des observateurs. Camille fait remarquer que Tristan a été tout de même très loin. La séquence se termine sur le changement des rôles entre les observateurs et les sauteurs.

SLB : alors que je prenne la bonne (silence). *J'ai deux séquences à te montrer encore.*
Silence. J'ai trouvé la bonne séquence.
Gabriel : Adèle, elle…
SLB : là, tu étais observateur. Alors, qu'est-ce qu'elle avait Adèle ?
Gabriel : en fait, elle mordait complètement. Puisque là, c'est la ligne et là, c'est le sable. (Il place sa main sur le bord de la table avec une partie de celle-ci au-dessus du vide. La table est la planche et le vide, le sable.)
SLB : d'accord. Et ce que tu lui dis, pourtant t'observais pas Adèle, toi ?
Gabriel : oui, j'observais pas Adèle comme Quentin, il faisait tout bien alors, euh…
SLB : ah, d'accord, tu t'es dit autant…
Gabriel : j'en regardais d'autres.
Rire général des observateurs sur la séquence.
SLB : là, c'est lorsque Tristan, il chute, c'est ça ?
Gabriel : oui, voilà, lui…

7ème séquence : 36''
L'enseignante a conservé l'aménagement de la haie et elle a placé un balai pour matérialiser une zone dite « de crocodiles » en deçà du balai et une zone dite de « piranhas » située au-delà du balai.
Gabriel saute et regarde la trace de son saut dans le sable. Il s'arrête sur le côté de la fosse et observe quelques uns de ses camarades sauter.
SLB : qu'est-ce que ça a changé la situation avec le balaie et sans le balai, c'est-à-dire la marque pour aller au-delà de la marque ou pas au-delà de la marque ?
Gabriel : ça te motive parce que j'ai pas envie de me faire manger par les crocodiles.
SLB : d'accord. C'est pour ça que tu vérifies très vite, dès que tu arrives, je vais te la montrer…juste après ton saut. (Je remets la séquence en arrière.)
SLB : Hop, voilà, tu vois.
Gabriel : oui.
Je repasse la séquence.
SLB : tu jettes un œil. T'arrives là, et puis tu jettes un œil, hop ! C'est bon, ça marche.
Gabriel rit.
SLB : « je l'ai échappé belle. »
Gabriel : après comment y en avaient qui mordaient.
SLB : ouais.

8ème séquence : 43’’
Matthias, Gabriel et Hélène doivent mesurer les performances des élèves qui poursuivent le concours. Victor passe le premier mais il rate son saut, se réceptionne sur un pied et roule dans la sable. Puis ce sont Justine, Tristan, Quentin et Alban qui sautent. L’enseignante demande aux trois élèves les meilleures performances. Justine et Tristan vont le plus loin. Gabriel et ses camarades les déclarent ex-æquo.

SLB : et enfin sur cette dernière séquence, vous avez été éliminés malheureusement avec Hélène et vous êtes en train de regarder…
Gabriel : Victor, euh…
SLB : comment vous vous y prenez pour faire les marques, là ?
Gabriel : ben, c’est qu’en fait tu fais par exemple les lignes invisibles du…
Arrêt de la séquence.
SLB : ouais.
Gabriel : du, de la trace du pied et tu mets à peu près ton pied, là où…
(Gabriel montre sur la table la trace et l’alignement à vue d’œil qu’il réalise.)
SLB : d’accord. Et tu fais une ligne invisible avec la main, avec les yeux ?
Gabriel : avec la main.
SLB : d’accord.
Nous regardons à nouveau la séquence.
SLB : c’est comme ça. Hélène, elle trace avec le doigt, elle, un peu. Remarque, toi, peut-être un peu plus avec les yeux, finalement.
Gabriel : Tristan, encore une fois. Il va finir par se faire…(silence). *Pourtant il vient de mordre. Alban.*
Silence, nous regardons la séquence.
Gabriel : j’étais pas très sûr quand même parce que j’avais entendu qu’il avait mordu.
Silence.
Gabriel : puis sinon Quentin, lui, c’était le …
Gabriel laisse sa phrase en suspens.

SLB : dernière question, à quoi ça sert finalement, à ton avis d’observer, de regarder les autres ?
Gabriel : ben, euh, pour les aider…les aider à réussir à aller plus loin, être plus fort.
SLB : d’accord. Bon, merci d’avoir répondu à mes questions.
Gabriel : de rien.
SLB : au revoir.

Séance n°4 : 13/04/2012
Pour des raisons matérielles, cette séance de questionnement s’est déroulée dans une pièce très petite. Victor a écouté le questionnement avec Inès.
7ème questionnement Inès : 10.4ans
Durée : 11mn09

SLB : voilà, donc Inès, avant de commencer, première question, la séance de saut en longueur aujourd’hui, tu l’as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Inès : moyennement.
SLB : d’accord.

1ère séquence : 1mn28’’

L'enseignante demande aux élèves de faire des traversées en réalisant des impulsions toutes les trois foulées. Ils doivent faire une action des bras. L'enseignante a montré des rotations complètes qui ressemblent à des moulinets. Inès effectue les traversées en respectant les consignes de l'enseignante. En attendant dans la file indienne, elle essaie à nouveau l'impulsion avec l'action des bras. Elle discute avec Adèle. Gabriel, Inès et Louise font des moulinets de bras. Inès décompose l'action des bras.
L'enseignante fait référence à la nage. Inès effectue à nouveau la traversée.

SLB : alors, première séquence, c'est le moment où vous êtes sur la situation d'échauffement. D'accord.
Inès : oui.
Je cherche la bonne séquence.
SLB : alors, c'est difficile cette situation de saut ?
Inès : ben, oui parce que fallait faire trois…fallait courir trois pas et c'était dur de compter en même temps parce que j'en faisais souvent quatre.
SLB : là, on te voit, t'es en train d'essayer de…
Inès : oui, j'essaye pour m'entraîner, enfin.
SLB : t'essaies de refaire un peu. Tu discutes avec euh…
Inès : avec Adèle.
SLB : pourquoi tu lui demandes des conseils ou… ?
Inès : euh…je ne m'en souviens plus très bien. Mais je crois que c'était pas sur la séance mais elle me disait qu'elle remontait son pantalon.
SLB : rires.
Inès : rires.
SLB : oui, ben, oui.
Inès : elle me dit « mon pantalon y descend alors faut que je le remonte. »
SLB : d'accord. Alors qu'est-ce que tu fais, t'es en train de nager ?
Inès : ben, euh…elle (l'enseignante) *dit. Parce que Victor, il était en train de dire que, il était en train de dire, là c'est la brasse, tout ça et à un moment, je dis « mais, non, c'est le crawl. »*
SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu regardes quand tu es en train de réaliser la situation de, de ?
Inès : ben, je regarde en face de moi.
SLB : d'accord.

2ème séquence : 1mn 07''
L'enseignante demande aux élèves de retrouver leurs marques de la séance précédente. Une haie renversée en plastique est placée après la planche et trois plots de couleurs différentes sont alignés sur le côté du sautoir à respectivement, deux mètres, deux mètres cinquante et trois mètres. L'enseignante précise que la haie est là pour les inciter à « décoller » et que les plots servent à avoir « un repère ».
Ils vont passer plusieurs fois pour ajuster leur course d'élan. Inès attend puis elle saute et revient se replacer dans la zone d'attente pour son prochain essai.

SLB : alors, là, c'est la situation où vous êtes en train de prendre vos marques, tu te rappelles ?
Inès : oui.
SLB : ça a été difficile de reprendre tes marques ?
Inès : ah, oui, parce que je, là, tout à l'heure, je vais encore reculer parce que…
SLB : ah ! T'étais trop près au départ ?
Inès : oui.

SLB : d'accord. Donc, là, finalement, tu t'es décidée à reculer. OK.
Nous regardons la séquence en silence. 15 secondes.
SLB : pas de problème sur le saut que tu fais ?
Inès : non. Ben, oui, ça va.
SLB : ça va.
Inès : quand même, c'est dur d'y penser.
SLB : ah, oui !
Inès : de penser à ne pas mordre. Alors un coup si je…on me dit « mords pas. » je saute trop loin, « avance-toi. » je mords. Et dans les airs, je…comme des fois quand je cours, mes bras ils arrivent comme ça, moi, je fais comme ça et ensuite je refais comme ça alors qu'en fait alors que de là, il faut faire comme ça.
Inès montre en expliquant verbalement. Elle monte les bras devant elle au niveau du visage et les ramène devant. Dans ce qu'il faudrait faire, elle réalise une rotation complète des bras.
SLB : et tu trouves que c'est compliqué, là ?
Inès : ben, oui, mais…
SLB : t'arrive pas à penser à tout, c'est ça.
Inès : non, j'arrive pas.
Silence.
Inès : je fais le mieux possible mais ça va pas.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu fais quand les autres, ils sont en train de passer ?
Inès : ben, je regarde et puis y a des moments où je discute. Parce que j'suis passée et j'ai envie de discuter.
SLB : d'accord. Quand tu regardes comme ça, finalement, qu'est-ce que tu regardes ?
Inès : euh…s'ils... euh...
SLB : quand ils sont en train de faire les autres ?
Inès : je regarde s'ils piétinent pas et quand ils arrivent dans le sable s'ils ont pas mordu.
SLB : d'accord. D'accord. Donc comme si finalement t'étais un observateur.
Inès : oui.
SLB : d'accord.
Inès : et je regarde qui c'est qui va passer.
Silence.
SLB : et, là, t'as bien repéré ta marque ?
Inès : là, oui parce qu'on a fait des trous au sol.

3ème séquence : 48''
Inès est observatrice. L'enseignante a demandé aux observateurs de ne regarder que les bras. Mathilde, élève dispensée, doit annoncer les mordus des sauteurs. Inès est à genoux entre Gabriel et Sarah. Elle est attentive et suit des yeux tous les sauteurs. Elle est l'observatrice de Pauline.

SLB : après (Je cherche la séquence suivante.) *C'est la cinq. Là tu es observatrice.*
Inès : oui.
SLB : d'accord. Tu observais qui ?
Inès : Pauline.
SLB : Pauline. Et ça a été pour Pauline ?
Inès : Pauline à des moments, elle faisait les bras, d'autres moments, non. Mais, euh.., quand même, elle mordait pas. Elle a mordu une fois, voilà.
SLB : et autrement, tu regardes les autres quand ils passent aussi ?
Inès : euh…moi, oui.

SLB : d'accord. Et qu'est-ce que tu regardes ?
Inès : ben, s'ils ont pas mordu. Là, parce que, les bras en fait, moi, je regarde que quand c'est quelqu'un que j'ai à observer ; autrement le mordu. J'aime bien regarder aussi comment ils sautent et comment ils atterrissent.
SLB : d'accord. Et tu penses que ça peut te servir pour toi ?
Inès : euh…oui, ben, je sais pas vraiment. (Inès réfléchit.). *Si ça peut servir pour moi, ben, je sais pas, non.*
SLB : je sais pas, c'est une question, c'est pas…
Inès : je sais pas.
SLB : t'en sais rien. T'as le droit de pas avoir d'avis.
Inès : puisque en fait, j'aime bien juste regarder les autres. Ça me change pas d'avis.

4ème séquence : 55''
Inès saute. Elle revient en discutant avec Hélène. Mathilde lui dit qu'elle a fait mordu. Inès répond agacée par la remarque que parfois elle est trop loin et parfois qu'elle mord. Elle se replace très vite et effectue son deuxième saut. Elle revient vers la zone de course d'élan en réalisant des moulinets avec les bras, elle se retourne en marchant et dit aux observateurs « j'ai pas mordu. »

SLB : quand tu sautes, là, qu'est-ce que tu regardes ?
Inès : euh…je regarde, euh…Quand je saute ?
SLB : hum.
Inès : je regarde le sable des fois. Des fois, devant moi mais souvent, c'est le sable.
SLB : d'accord, d'accord.
Arrêt.
Inès : et puis je réfléchis plus à…, je réfléchis beaucoup, je regarde pas forcément. En fait, je regarde un endroit sans le regarder par exemple, je regarde le rideau, je le regarde et je sais que je le regarde. Je regarde un endroit sans, sans…me dire dans ma tête que ça se dise que je le regarde.
SLB : ouais, je comprends.
Inès : parce qu'en fait, j'suis tellement en train de me concentrer sur mes bras et sur pas mordre, donc, et voilà, j'peux pas tout faire à la fois.
Nous regardons la séquence.
SLB : et après, tu commentes ?
Inès : oui.
SLB : qu'est-ce que se passe ?
Inès : là, il s'est passé que, elle me dit « t'as mordu. » Oui j'ai mordu mais aujourd'hui on travaille pour les…sur les bras. D'accord, je viens de mordre, je le sais mais qu'un autre jour, on travaillera sur le mordu.
SLB : ouais.
Inès : on a déjà travaillé.
SLB : ben, oui, vous avez travaillé puisque vous avez travaillé sur les courses d'élan pour prendre vos marques et tout ça.
Silence.
SLB : alors, finalement ces bras ?
Inès : alors…
SLB : qui te tracassent un peu.
Inès : alors des fois ça fait comme ça. Parce qu'en fait quand je cours, quand on court…quand on arrive sur la planche, on est comme ça et on part comme ça, du coup j'ai l'habitude de faire ça.

Inès montre qu'elle lève les bras au moment où elle arrive sur la planche.
SLB : d'accord. Et on te voit les faire plusieurs fois à vide les bras et euh…tu penses que ça sert de répéter avant, après, avant, après ?
Inès : de quoi, les bras ?
SLB : les bras ?
Inès : ah ! Avant quand je fais ça (Elle montre les tours de bras qu'elle réalise juste après son passage sur la vidéo.) *Ben, c'est le jeu, non, mais pour s'échauffer.*
SLB : d'accord.
Inès : non, voilà, et puis j'aime bien aussi.
Nous regardons la fin de la séquence.

5ème séquence : 58''
La situation est la première prise de performance chiffrée. L'enseignante et Henri, Alban, Mathilde, les trois dispensés, se répartissent l'annonce des performances pour les différents sauteurs. Inès passe juste après Maxime et est observée par Henri. Elle se replace au niveau de sa marque.

SLB : alors maintenant, ça va être la huit, la neuf.
Je cherche la séquence. 20 secondes.
SLB : donc, là, c'est au moment où vous êtes en train de faire des, des mesures de performance à la fin.
T'as sauté à combien ?
Inès : alors, le premier, c'était deux mètres vingt et le deuxième, c'est deux mètres trente.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : c'était plus difficile quand il y avait la mesure ou pas ?
Inès : oui, parce que…là, là, c'était hyper dur. Parce que tu dois penser à sauter loin, à ne pas mordre et à ne pas faire les bras.
SLB : d'accord.
Inès : non, mais les bras, je les faisais pas parce que je pouvais pas tout faire. J'y arrivais pas.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence en silence. 15 secondes.
SLB : et les haies, ça t'aide, les haies qui sont devant ?
Silence.
Inès : oui, peut-être, j'me rends pas compte.
SLB : ouais, tu ne te rends pas compte.
Inès : non.
SLB : mais, bon , tu t'en préoccupes pas plus que ça.
Inès : non, non.
SLB : d'accord.
Silence.
Inès : en fait je crois en regardant la vidéo, je viens de me rendre compte que je monte pas assez avec mes bras.
SLB : d'accord. Donc tu te dis que voilà.
Inès : ben, peut-être que je…que je pousse pas assez avec mes bras et que je mette plus d'énergie dans mes bras.
SLB : et bien, écoute Inès, c'était la dernière séquence, je te remercie d'avoir répondu à mes questions et je vais te laisser aller en récréation. Merci.

Inès : merci.

Séance n°4 : 13/04/2012
8ème questionnement Victor : 10.3ans
Durée : 10mn05

SLB : alors, juste avant de commencer, même question que pour Inès, la séance de saut en longueur, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Victor : euh…un peu.
SLB : d'accord.
Victor : j'aime pas trop le saut en longueur.
SLB : d'accord. T'aime pas ça.
Victor : non.
Silence.
Victor : si ça avait été le hand, j'aurais dit énormément.
SLB : je comprends.

1ère séquence : 58''
L'enseignante a demandé aux élèves de traverser le terrain en faisant des séries de sauts à pieds joints. Victor réalise la tâche et se place dans la colonne derrière Quentin avec qui il discute.
Puis l'enseignante demande aux élèves de faire des traversées en réalisant des impulsions toutes les trois foulées. Victor effectue la tâche mais l'amplitude de ses sauts se réduit peu à peu.

SLB : donc, là, la première séquence, c'est la situation où tu…tu fais la situation d'échauffement. D'accord.
Victor : oui.
Silence.
SLB : ça, c'était un peu nouveau le saut pieds joints. C'est difficile ?
Victor : ah, oui ! Oui, parce que vu qu'on se propulse un peu en avant, t'as peur de perdre l'équilibre et de partir trop en avant donc et c'est pas facile aussi de bien sauter les pieds joints parce que nous, on a l'habitude de sauter pas comme ça mais euh…d'un pied pour se propulser. C'est plus dur de faire comme…comme un ressort.
Victor se lève et montre en expliquant. Il réalise au ralenti une impulsion un pied puis il réunit ses deux jambes et simule une impulsion deux pieds.
SLB : d'accord, je comprends.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : et quand tu es dans les files d'attente. Qu'est-ce que tu fais finalement ?
Victor : ben, on parle de l'exercice et des fois, on dit « ça nous énerve. »
SLB : ah, bon ! D'accord.
Victor : enfin, c'est drôle mais ça a été. J'avais mal aux muscles.
SLB : ah, ouais !
Victor : ça tire et…(Victor se frotte les cuisses avec les paumes de la main.)
SLB : donc, là, celui-là, c'est quelque chose que vous commencez à connaître.
Victor : oui.
SLB : tu trouves ça difficile à faire ou pas ?
Victor : le plus difficile, c'est d'être assez régulier ? C'est ça le truc difficile après le reste. La base, c'est vraiment réussir à …être…euh…régulier.
SLB : d'accord.

2ème séquence : 48’’
L’enseignante demande aux élèves de retrouver leurs marques de la séance précédente. Une haie renversée en plastique est placée après la planche et trois plots de couleurs différentes sont alignés sur le côté du sautoir à respectivement, deux mètres, deux mètres cinquante et trois mètres. L’enseignante précise que la haie est là pour les inciter à « décoller » et que les plots servent à avoir « un repère ».
Victor saute. Il revient se placer au niveau de sa marque. Louise est juste devant lui à attendre son tour de passage. Ils parlent en souriant. Louise fait des gestes avec les bras.

SLB : alors on va passer à la suite. Après, c’est la quatrième. Donc, là, c’est la première situation où vous êtes en train de reprendre vos marques un peu. Tu les as retrouvées facilement tes marques par rapport à hier ?
Victor : euh…j’ai essayé un autre endroit, un moment, mais ça marchait moins bien. Donc en fait je suis resté, là où j’étais depuis le début.
SLB : d’accord, OK.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : là, je te suis.
Silence. Arrêt.
SLB : quand tu es dans les files d’attente, finalement, qu’est-ce que tu fais à ce moment-là ?
Victor : euh…ben…soit je regarde les autres. Moi, suis pas trop comme Inès, j’écoute pas trop le piétinement. Je regarde où est-ce qu’ils sautent, s’ils sautent près, loin et surtout s’ils arrivent, s’ils réceptionnent bien comme ça ou s’ils vont faire « TAC » ou s’ils vont faire «BAM».
Victor montre avec sa main le « TAC » et le « BAM ». Le « TAC » est une inclinaison vers l’avant et le « BAM » un déséquilibre arrière à la réception.
SLB : ah, ouais, tu veux dire quand tu dis « TAC » ou « BAM », c’est s’ils sont plutôt sur l’avant…
Victor : ou si ils sont plutôt sur l’arrière, s’ils sont bien centrés.
SLB : d’accord.
Silence, nous regardons la séquence.
Victor : des fois après aussi, j’parlais avec Louise et je lui disais « c’est pas bien de traverser la rue sans le passage piétons. » Après elle a dit « ben, je vais prendre une craie pour le faire mon passage piétons. »
SLB : ah, oui, d’accord, je comprends.
Victor : parce qu’elle traversait tout le temps et je lui disais « fais gaffe on t’écrasait. »
SLB : oui.
Victor : vu qu’on court, il est difficile de s’arrêter d’un coup.
SLB : vous imaginiez que le chemin de course d’élan était une route quoi. D’accord.

3ème séquence : 10’’
Victor réalise un saut. Il ne mord pas et arrive équilibré dans le sable.

SLB : ensuite, on va passer.
Je cherche la séquence suivante.
SLB : la six. Donc, là, cette fois-ci, il faut, tu sais, la maîtresse vous a demandé de bouger les bras. Là, comment tu t’es débrouillé, toi, pour arriver à …
Victor : à bien pousser, et ben, alors ce saut-là je trouve que je m’étais bien réussi. Parce que j’étais bien arrivé en avant et après j’avais bien poussé sur les pieds pour me stabiliser. En fait, euh…j’pars pas comme ça, j’pars les mains déjà préparées, comme ça après je fais ça, et

dès que j'arrive au dernier mètre, j'mets une main comme ça, derrière plutôt et après je fais « TAC » et « TAC ».
Victor met les deux bras derrière et effectue un mouvement circulaire des bras l'un après l'autre puis ramène les deux bras devant comme le retour des bras dans la nage papillon.
SLB : d'accord.
Victor : comme si d'un coup, comme si je faisais euh…du crawl. Moi, je trouve que ça, ça ressemble à du crawl et comme c'est d'un coup, j'ai stoppé et j'faisais un gros truc papillon.
SLB : d'accord, je comprends. OK. Comme tu cours finalement, voilà…
Victor : je cours…
SLB : un peu comme le crawl et d'un seul coup…
Victor : d'un seul coup, je m'arrête et d'un coup je rabats le papillon.
SLB : …le papillon, je comprends.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : et là, quand tu revenais, finalement, tu reviens, tu, tu…
Victor : je reviens tranquillement et j'pensais à qu'est-ce que je pouvais améliorer.
SLB : oui.
Victor : hum.
SLB : c'est-à-dire.
Arrêt.
Victor : ça veut dire essayer de faire mieux le mouvement des bras et là surtout ce qui m'embête c'est que, moi j'ose pas trop ; ça, c'est la ligne et je suis tout le temps, ici. J'ai peur. Moi, pour moi, maîtresse, elle dit que mordre, c'est mettre son pied mais moi, j'ai appris que mordre, c'est toucher la, la bande. Du coup, j'veux la toucher donc je m'éloigne un peu.
(Victor pose sa main sur la table pour faire la « ligne », c'est-à-dire la planche. Il place sa deuxième main en retrait pour montrer l'endroit où se pose son pied. Il explique qu'il évite de poser le pied sur la bande de béton parce qu'il considère que « c'est mordu. » C'est la différence d'appréciation entre la « maîtresse » et lui.
SLB : ah, oui !
Victor : du coup, je suis à dix centimètres de la planche.
SLB : ah, oui ! C'est ça. Ça, c'est un peu embêtant quand même. Parce que finalement tu te…
Victor : y a un saut que j'ai fait à deux mètres, j'étais très loin, j'ai tenté de me rapprocher, j'ai pas mordu et j'ai fait déjà deux mètres quarante.
SLB : d'accord. Effectivement.

4ème séquence : 1mn03''
C'est toujours le même dispositif matériel, Victor réalise son saut. En revenant vers la zone de course d'élan, il discute avec Miléna. L'enseignante donne des conseils aux élèves qui passent. Victor effectue un deuxième saut.

SLB : alors là, on va te voir faire ton saut.
Victor : lui, j'l'avais raté.
SLB : ouais.
Victor : ça se voit parce que je décolle pas du tout et mon mouvement des bras est pas haut du tout.
SLB : hum. Et ton observatrice parce que toi, t'as pas été observateur, finalement.
Victor : non, ben, moi, c'est Sarah, elle pouvait pas courir.
SLB : qu'est-ce qu'elle te disait Sarah, ça correspondait à ce que tu te pensais ou des fois, vous n'étiez pas d'accord?
Victor : euh, souvent, j'étais d'accord avec elle.

SLB : d'accord.
Victor : sauf, une ou deux fois par rapport aux bras mais après j'étais d'accord avec elle. J'étais d'accord que j'étais un peu loin de la ligne et bon.
SLB : oui, c'est ça, elle t'a dit, là, que t'étais un petit peu éloigné que tu pouvais gagner un peu
Nous regardons la séquence en silence. 20 secondes.
Victor : et là, je m'étais déjà beaucoup…j'étais beaucoup mieux parce que j'avais fait plus…grand mouvement.
SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu regardes au moment où tu sautes ?
Victor : moi, j'essaie de regarder le plus loin possible parce que Sarah, elle regarde le sol. Mais moi, j'me dis si je regarde le sol, j'vais vouloir aller le toucher.
SLB : Pourquoi tu dis Sarah regarde le sol ?
Victor : non, Inès.
SLB : ah, oui ! D'accord. T'as vu ça toi ?
Victor : ben, c'est ce qu'elle a dit. Ben, moi, j'me dis si je regarde le sol, je vais vouloir aller le toucher alors que si au contraire, j'essaie d'aller voir le plus loin possible, ben, ça va vouloir m'entraîner à aller mettre mes mains et après à tirer d'un coup.
SLB : ah, je comprends. Tu penses que ça va te permettre d'aller, d'aller plus loin.
Victor : oui.
Silence.
Victor : depuis le CP (cours préparatoire, Victor avait 6 ans.)*, j'fais ça. Je regarde le plus loin possible pour euh…parce que c'est en CM1, on a appris, la maîtresse, elle le dit pas mais…il disait si on regarde le sol, souvent ce qu'on regarde, c'est là où on va aller. Le prof au tennis, il dit si tu regardes un endroit la balle elle va partir là-bas donc j'me dis, c'est pareil au saut. Si tu regardes un endroit tu vas atterrir là.*
SLB : d'accord.
Victor : alors si tu vas regarder loin, tu vas ratterrir loin.

5ème séquence (26'') et 6ème séquences (24'')
Victor est à genoux et dessine au niveau de sa marque sur le sol. Il est très appliqué. Sa marque ressemble davantage à un dessin qu'à un simple trait de craie. En dehors de Tom qui fait comme lui, tous les autres élèves sont debout.
Les séquences sont enchaînées et on voit Victor réaliser un des sauts qui constitue la prise de performance, dernière situation en fin de séance.

SLB : d'accord. Et, là, tu faisais quoi, là ?
Victor : là, je redessinais mon trait parce qu'il s'était effacé.
SLB : là, ça va être une marque artistique sur le sol avec la craie.
Victor : normalement, ça va (mot incompréhensible)*. Oui, non, en fait, c'était un truc pour bien mettre mon pied pour me dire que je sois bien.*
SLB : ah, d'accord ! C'est pour ça. Ah, ouais ! D'accord. Et là, ton saut ?
Victor : ben, j'pense. Moi, j'ai trouvé qu'il était pas mal parce que j'avais fait un gros mouvement de bras et que j'étais, j'avais bien mis les pieds en avant et après j'ai bien poussé sur mes pieds et on voit même que je, je décolle bien.
Je montre une seconde fois le saut au ralenti.
Victor : et, là, je fais un gros mouvement et j'arrive comme ça et j'arrive à pousser pour repartir vers l'avant.
Victor s'est levé et réalise une simulation de son saut : moulinet de bras, saut pieds joints, et poussée des pieds pour faire un pas en avant.
SLB : et c'est ton meilleur saut celui-ci ?

Victor : ouais. J'étais à deux mètres soixante.
SLB : ah, c'est bien, c'est bien.
Victor : mon moins bon, c'est deux mètres.
SLB : et, bien, écoute, tu vois Victor, c'était la dernière séquence. Juste une dernière question. Regarder les autres, finalement, ça sert à quoi ?
Victor : (silence) *et bien à comparer pour voir. Tiens si l'autre, il fait, bon par exemple, Justine, elle faisait souvent des bonds de trois mètres. J'la regardais pour me dire qu'est-ce qu'elle fait pour qu'elle aille aussi loin.*
SLB : d'accord. Oui…
Victor : oui, pour me dire, comment elle fait pour aller aussi loin. Donc du coup, je regarde bien comment elle part ou si elle pousse fort, ou si elle pousse très fort mais après elle fait un gros mouvement d'arrière. J'regardais, euh…souvent ceux qui font les meilleurs bonds et voir qu'est-ce qu'ils font.
SLB : OK. Et, bien écoute, merci beaucoup et puis bonne fin de récré.
Victor : merci.

Séance n°5 : 20/04/2012
9ème questionnement Camille : 10.9ans
Durée : 12mn42

SLB : on va commencer Camille. Première question avant de te montrer les séquences que j'ai prises. La séance d'aujourd'hui de saut en longueur, tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Camille : ben…euh…moyennement.
SLB : moyennement.

1ère séquence : 34''
Les élèves doivent faire des traversées de terrain en réalisant une impulsion toutes les trois foulées avec la jambe d'appel. Camille réalise la tâche sans difficulté. Il se place dans la file indienne. Il discute avec des élèves de la colonne d'à côté. Camille montre une petite cuillère de pot de glace qu'il a ramassée puis il va la mettre à la poubelle pendant que l'enseignante rappelle des consignes.

SLB : donc la première séquence, c'est en tout début lorsque vous êtes en train de faire l'échauffement. Qu'est-ce que tu regardes quand tu es en train de réaliser les sauts, là ?
Camille : quand j'appuie sur ma jambe ?
Arrêt.
SLB : oui, c'est ça, oui.
Silence.
SLB : à quoi tu penses ?
Camille : ben, j'pense à bien forcer sur ma jambe et j'pense à…parce que si j'me concentre pas, j'vais appuyer sur ma jambe gauche.
SLB : tu te trompes de jambe, parfois. Et donc la jambe sur laquelle tu dois t'appuyer, c'est plutôt la droite, c'est ça ?
Camille : en fait j'suis à l'aise des deux alors parfois je me trompe.
SLB : d'accord je comprends.
Camille : sinon, c'est la droite.
Nous regardons à nouveau la séquence.

SLB : et pour ton impulsion, quand tu fais ton impulsion pour ton saut en longueur, tu te trompes ?
Arrêt.
Camille : euh…quand je fais mon impulsion, ça veut dire quoi ?
SLB : ben, quand tu prends, quand tu es en train de faire les sauts. Est-ce que des fois tu te trompes de jambe, une fois la droite et une fois la gauche ?
Camille : c'est surtout quand on fait « tac, tac », « tac, tac ».
Camille simule avec les doigts sur la table la tâche où l'enseignante leur a demandé de pousser systématiquement sur la jambe d'appel.
SLB : d'accord, juste sur les situations d'échauffement.
Camille : oui, et quand…à un moment, tu vas voir euh…j'suis…hum…euh…j'vais appuyer le premier saut à peu près de la deuxième fois, ben j'ai appuyé sur la gauche.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : quand tu es dans les files indiennes, tu fais quoi ?
Camille : dans les files indiennes ?
SLB : ouais, quand tu attends dans les files indiennes. Là, t'es dans la file indienne, t'es en train, je sais pas…t'as trouvé , qu'est-ce que tu as dans la main ?
Camille : ben, là, c'est que j'ai trouvé quelque chose. Je demande à qui c'est. Et puis après il est cassé.
SLB : d'accord.
Camille : ben, fais un peu « diverti », j'me concentre pas sur les sauts.
SLB : comme ça.

2ème séquence : 28''
L'enseignante demande aux élèves de retrouver les marques qu'ils avaient choisies la séance précédente. Des plots sont placés dans le sable à deux mètres (jaune), à deux mètres cinquante (bleu), à trois mètres (rouge) ainsi que le double décamètre déroulé le long de la fosse de réception. Ils disposent de plusieurs sauts pour ajuster leur marque. Camille saute rapidement et regagne immédiatement sa place dans la zone de course d'élan.

SLB : ensuite. Donc, c'est au tout début, finalement, tu te rappelles, elle (l'enseignante) *vous a demandé de reprendre vos marques un peu. Tu te rappelles de ça ?*
Camille : euh…oui.
SLB : et toi, t'avais repéré tes marques avant ?
Camille : euh…oui, comme mon œil de lynx m'a dit que c'est là. Et ben, je me rappelle à peu près et comme j'ai laissé euh…euh…des marques. J'avais bien appuyé alors c'est resté.
Camille simule l'action de tracer des traits sur la table en appuyant fortement.
SLB : c'est-à-dire appuyer, t'avais marqué avec un…
Camille : avec une craie.
SLB : avec une craie, d'accord. Et c'est resté ?
Camille : oui, c'est resté mais faut bien regarder.
SLB : d'accord. Et finalement, quand tu as sauté, ça a été. Les différents sauts que vous avez faits, tu as réussi à retrouver tes marques, ça te convenait ou…
Camille : ça me convenait j'ai mordu zéro fois et j'étais toujours sur la planche.
SLB : d'accord. Donc, c'était parfait.
Camille : ouais.
Nous regardons la fin de la séquence.

3ème séquence (12'') et 4ème séquences (5'')

Le dispositif matériel est complété par des haies en plastique. La classe est partagée en deux groupes celui des observateurs et celui des sauteurs. Camille réalise son saut avec une impulsion pied gauche. Ensuite il se replace au niveau de sa marque au sol.
Dans la séquence suivante, Camille discute avec Henri, son observateur, mais ils sont cachés par d'autres binômes en train d'échanger.

Je cherche la troisième séquence.
Camille : ah ! Tu m'as raté, là.
Silence.
SLB : c'était celle d'avant, normalement. Voilà.
Silence.
SLB : quand t'es là, tu sais. C'était qui ton observateur ?
Camille : euh…c'était Henri.
SLB : d'accord et ça a été. Qu'est-ce qu'il t'a dit, finalement, quand vous avez discuté un peu ?
Camille : il m'a dit que c'était bien mais que…
SLB : qu'est-ce qui n'allait pas ?
Camille : je suis pas sûr, j' dois avoir…il m'a dit que je pouvais récupérer à peu près ça, c'est pas très grave.
SLB : ça veut dire quoi « à peu près ça » ?
Camille montre avec ses mains l'écart d'un demi-pied.
Camille : ça veut dire que, là, y a la planche, après la planche, c'est le sable. Et bien mon pied, il arrive, il est là.
SLB : d'accord.
Camille : je peux gagner un peu plus.
SLB : ah, oui ! C'est ça.
Camille : un tout petit peu plus.
SLB : ça veut dire finalement que tu es un petit peu trop loin, quoi ?
Camille : oui. Je suis un peu avancé et après c'est aller. Mais euh…aussi faut mettre ses bras, c'est euh…normalement, c'est ça et on tourne comme ça sauf que moi, je fais ça « YA » comme ça.
Camille s'est mis debout à côté de la table et montre la rotation des bras que demande l'enseignante puis ce qu'il réalise. Il monte les bras et les ramène devant sans exécuter une rotation complète.
SLB : et alors ?
Camille : ben, moi, je trouve que ça marche quand même.
SLB : toi, tu trouves que ça marche pas mal ?
Camille : oui.
SLB : c'est pas tout à fait comme…
Camille : m'aide pas souvent des bras parce que je sauterai aussi bien que si je saute comme ça, comme ça.
SLB : d'accord.
Camille : donc je vois pas trop la différence

5ème séquence : 1mn 21''
Antoine et Camille sont observateurs. L'enseignante a demandé aux observateurs de regarder plusieurs points, le mordu et le piétinement au niveau de la planche et l'action des bras pendant l'impulsion et la phase de suspension. Antoine est à genoux et Camille est debout derrière lui. Tous les observateurs sont regroupés le long de la fosse de réception. Antoine est

attentif et regarde chaque saut. Camille discute avec Maxime. Il commente les sauts ou fait des bruits. Antoine est silencieux et ne parle avec personne.

SLB : donc ça. Là, vous êtes observateurs. Vous êtes tous les deux avec Antoine. Qu'est-ce que tu fais, là. T'es en train de…t'observes, là ?
Camille : (rires). *Non, c'est que j'attends parce que c'est pas tout de suite Henri.*
SLB : ah, oui ! D'accord.
Camille : (rires). *Je parle.*
SLB : d'accord. Pendant que t'es observateur, tu regardes les autres passer ou …pas trop.
Camille : ça dépend qui c'est. Je regarde…
SLB : pourquoi ça dépend qui c'est ?
Camille : des fois, je regarde mes copains pour voir jusqu'où ils vont à peu près.
SLB : qui, par exemple ?
Camille : par exemple, Tristan, je le regarde. Tanguy, je le regarde et j'essaie aussi d'écouter leurs pas.
SLB : d'accord. Finalement, pourtant c'est pas eux que tu observes ?
Camille : oui. J'observe un peu mais…je suis « yououou » dans mon imagination.
SLB : c'est-à-dire.
Camille : parce que je réfléchis. Quand c'est pas…quand c'est pas celui que j'observe, je réfléchis moins à ce que je vais faire, ce que je devrai corriger, ce que je devrai observer. C'est…c'est…dès que je vois que c'est Henri qui passe, je regarde. Je vois son saut et tout. Je réfléchis pas avant.
SLB : c'est quoi qu'il fallait observer, tu te rappelles ?
Camille : oui, euh…les bras, le mordu et euh…le bras, le mordu et euh…ah, oui ! Le piétinement.
SLB : d'accord et le piétinement.
Silence, nous regardons la séquence.

6ème séquence : 39''
Camille attend dans la zone de course d'élan. L'enseignante appelle les élèves un par un. Les observateurs leur annoncent leur performance. Camille réalise deux mètres dix. Il revient rapidement se placer dans la zone d'élan au niveau de sa marque.

SLB : alors, ensuite on va te voir à nouveau en train de sauter. Voilà, c'est ici.
Donc, là, vous êtes dans la situation où il faut commencer à sauter loin.
Camille : mais, quand même, quand c'est une situation comme ça, je saute pas forcément à mon maximum.
SLB : ah, bon ! Pourquoi ?
Camille : ben, parce que, déjà c'est impossible de sauter plus que son maximum. Et euh…parce que je sais pas pourquoi mais je pourrais sauter bien plus loin, peut-être que je suis trop sûr de moi ou euh…alors que je me dis « ça, ça va, ça, je le dépasse ! » et puis après je me suis plus concentré quand il fallait aller plus loin que le rouge parce que c'était plus dur.
SLB : ah, oui ! C'est ça.
Camille : par rapport à la difficulté.
SLB : le fait d'avoir une difficulté plus importante, un but plus loin, ça te…
Camille : par exemple, quand je fais un petit exercice en mathématiques. Comme je suis bon en mathématiques, là je suis pas mauvais en sport, non plus. Et bien, je me…comme c'est des exercices, tant que c'est pas l'évaluation, je fais comme ça. Je fais comme ça « tac, tac »,

c'est bon tout le temps mais après quand c'est l'évaluation je me concentre pour pas avoir mauvais.
SLB : OK.
Nous regardons la séquence.
Camille : par exemple en français, je me force tout le temps à bien rédiger et tout parce que je suis mauvais et tout.
Silence. Arrêt.
SLB : c'était quoi, on annonce deux mètres dix, c'est quoi ta meilleure performance ?
Camille : non, deux mètres vingt.
SLB : non, là, sur ce saut-là, c'était deux mètres dix.
Camille : oui, à un moment, j'ai fait deux mètres dix mais normalement je fais deux mètres vingt.
SLB : d'accord. Donc t'as fait un petit plus après.
Camille : au premier. C'était le premier saut. C'était en fait pas forcément en fonction que je me dis à combien que…C'est pas en fonction que…que…quand c'est le premier saut souvent, je suis moins fatigué qu'au deuxième. C'est un peu, je pense que c'est ça, que, parce que le fait que je cours comme ça et que ça enchaîne, j'ai beaucoup de « hou, hou, hou. » (Camille souffle par la bouche comme lorsqu'on imite une personne qui court.)
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes ?
Camille : rien.
SLB : tu regardes rien ?
Camille : euh, si, ça m'arrive de regarder si je mords.
SLB : oui.
Camille : autrement, je regarde devant moi.
SLB : autrement tu regardes devant toi.

7ème séquence : 32''
Les élèves réalisent un saut avec une prise de performance. Le double décamètre est déroulé le long de la fosse de réception. L'enseignante a fixé des longueurs à franchir de plus en plus importantes et les élèves. Ceux qui sont en-dessous de cette mesure, sont éliminés. La barre est mise à deux mètres quatre vingt. Il reste la moitié de la classe. La barre précédente était à deux mètres cinquante.
Camille discute avec Aloïs, Tom et Miléna dans la zone de course d'élan. Les élèves discutent beaucoup entre eux. Camille saute mais déséquilibré en arrière il pose sa main pour se retenir. L'enseignante lui dit « éliminé. »

Je cherche la dernière séquence à montrer à Camille.
SLB : alors je vais revenir à celle-ci je pense que c'est toi.
Camille : non, c'est Tristan.
Silence.
Camille : j'y suis pas là.
SLB : voilà.
Camille : là, c'est moi.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : tu discutes de quoi dans la file d'attente.
Camille : de tout et n'importe quoi. (Rires).
SLB : rires. *Ça sert à quelque chose de regarder les autres ?*
Camille : et, ben, moi, je trouve que ça sert à complètement à rien parce que t'as pas les mêmes performances qu'eux parce que... Donc si je regarde, ben, eux ils se mettent plus loin,

je vais me mettre plus loin. Ben, non, parce qu'eux, ils sont peut-être plus grands, ils sont différents quoi.
SLB : hum.
Camille : donc, je prends plutôt exemple sur tout ce que je fais.
SLB : d'accord. Je comprends.
Nous regardons la séquence, en silence. 20 secondes.
SLB : ah, c'était le dernier saut où t'as été éliminé.
Camille : j'suis éliminé parce que j'ai fait un saut …comme ça et comme ça et j'ai fait un réflexe comme ça. (Camille s'est levé et refait la fin de son saut avec la réception deux pieds et le déséquilibre vu sur la vidéo. Il montre la pose de la main en arrière pour ne pas se retrouver assis dans le sable.

SLB : OK. Bon, ben écoute Camille, merci d'avoir répondu à mes questions.

Séance n°5 : 20/04/2012
10ème questionnement Antoine : 10.4ans
Durée : 9mn09

SLB : alors, on va commencer, la séance d'aujourd'hui de saut en longueur, tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Antoine : énormément.
SLB : énormément, d'accord.

1ère séquence : 20''
Les élèves doivent faire des traversées de terrain en réalisant une impulsion avec la jambe d'appel toutes les trois foulées. Antoine effectue la tâche avec une impulsion pied droit. Ensuite il attend dans la file indienne entre Justine et Tristan.

SLB : on va commencer par la première situation. Tu étais en train de faire, il faut pousser sur la jambe. C'est facile, c'est difficile ?
Arrêt.
Antoine : hum…quand je me concentre et que je sens. J'ai le pied gauche après trois foulées, je me prépare à sauter en appuyant sur le pied droit.
SLB : d'accord. Toi, c'est toujours le pied droit.
Antoine : à part à un saut tout à l'heure. Je sais pas, je sais pas ce qui s'est passé mais j'ai dû me tromper, hum…en appuyant sur la gauche.
SLB : d'accord.
Antoine : parce que si je mettais mon droit, on pourrait dire que j'étais beaucoup dans le sable.
SLB : ah, oui, c'est ça !
Nous regardons la séquence.
SLB : et quand t'es dans la file indienne, là. Qu'est-ce que tu fais ?
Antoine : euh…je regarde les autres.
Arrêt.
SLB : ouais, et qu'est-ce que tu regardes quand tu regardes les autres ?
Antoine : euh…je regarde si ils sautent toujours du même pied et puis voilà.
SLB : qu'est-ce que t'en fais si tu remarques qu'ils sautent pas toujours du même pied ?
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu fais ?
Antoine : ben, je leur dis.

SLB : d'accord.
Nous regardons la fin de la séquence.

2ème séquence : 22''
L'enseignante demande aux élèves de retrouver les marques qu'ils avaient choisies la séance précédente. Des plots sont placés dans le sable à deux mètres (jaune), à deux mètres cinquante (bleu), à trois mètres (rouge) ainsi que le double décamètre déroulé le long de la fosse de réception. Ils disposent de plusieurs sauts pour ajuster leur marque. Antoine effectue un saut. Il regarde immédiatement après celui-ci l'endroit où il est arrivé. Ensuite, il pointe du doigt vers Aloïs et lui dit quelque chose. Puis, il retourne dans la file indienne.

SLB : voilà. Là, hop ! C'est le saut où tu prends les marques. Tu as réussi à retrouver tes marques assez facilement ?
Arrêt.
Antoine : oui.
SLB : OK.
Nous regardons la séquence.
SLB : qu'est-ce que tu lui dis à Aloïs ?
Antoine : j'sais plus.
Silence, nous regardons la séquence. 10 secondes.
SLB : et quand, t'es dans les files indiennes, qu'est-ce que tu fais ?
Antoine : à peu près la longueur où ils sautent.
SLB : ah, la longueur !
Antoine : voir la longueur à peu près.
SLB : même quand t'es dans les files indiennes. T'arrives à estimer, de voir à peu près ?
Antoine : oui.

3ème séquence : 29''
Le dispositif matériel est complété par des haies en plastique. La classe est partagée en deux groupes celui des observateurs et celui des sauteurs. L'enseignante a demandé aux observateurs de regarder plusieurs points, le mordu et le piétinement au niveau de la planche et l'action des bras pendant l'impulsion et la phase de suspension. Antoine réalise un saut. Tanguy, son observateur lui parle un bref instant en bougeant les bras.

SLB : là, on va te voir sauter.
Silence.
SLB : hop !
Arrêt.
SLB : c'est pas au moment où tu sautes, tu regardes quelque chose de précis ou tu regardes rien ?
Antoine : euh…pile au moment où je vais appuyer sur mon pied ?
SLB : ouais.
Antoine : je regarde devant.
SLB : tu regardes devant. D'accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : et là, qu'est-ce que tu…T'as été demandé, non. C'était qui ton observateur ?
Antoine : Tanguy.
SLB : Tanguy.
Antoine : B. (nom de famille de Tanguy).

4ème séquence : 44’’
Antoine est sauteur et Tanguy est toujours son observateur. Tanguy parle à Antoine en faisant des mouvements de bras. Antoine réalise son saut. On voit nettement une action avec les bras. Tanguy lui parle juste après le saut. Antoine simule un saut en revenant se placer dans la zone de course d’élan en accentuant les actions de bras. Il regarde les autres sauter en se rapprochant de la fosse de réception.

Nous regardons la séquence en silence. 15 secondes.
SLB : est-ce que tu as modifié tes marques, pendant les sauts au fur et à mesure ? Tu pars toujours du même endroit ?
Antoine : la première fois, j’étais à la…, à celle-là.
SLB : ouais.
Antoine : j’ai modifié trois fois.
SLB : d’accord. Tu discutes avec Tanguy. Qu’est-ce qu’il te dit ?
Arrêt.
Antoine : il me dit que j’fais, j’fais pas les bras.
SLB : ah ! Tu fais pas les bras.
Antoine : ben, ça me gêne quand je les fais.
SLB : ah, ouais, d’accord !
Antoine : donc, euh…du coup, j’vais moins loin quand je les fais.
SLB : et le reste, il trouvait que c’était…ça allait ou…
Antoine : euh…la planche, j’ai bien…j’ai ça encore. (Antoine me montre avec ses mains la taille d’un pied pour signifier qu’il pouvait avancer son pied d’appel.)
SLB : t’avais encore un petit peu de marge.
Antoine : oui.
Nous regardons la séquence.
SLB : ah, là, on te voit. Tu réessaies avec les bras, et tu refais.
Antoine : oui.
SLB : d’accord. Parce que tu trouves cela, pas facile.
Antoine : ça m’embête quand je le fais. Euh…je suis un peu déconcentré.

5ème séquence : 1mn 21’’
Antoine et Camille sont observateurs. L’enseignante a demandé aux observateurs de regarder plusieurs points, le mordu et le piétinement au niveau de la planche et l’action des bras pendant l’impulsion et la phase de suspension. Antoine est à genoux et Camille est debout derrière lui. Tous les observateurs sont regroupés le long de la fosse de réception. Antoine est attentif et regarde chaque saut. Camille discute avec Maxime. Il commente les sauts ou fait des bruits. Antoine est silencieux et ne parle avec personne.
Ensuite Antoine est interrogé par l’enseignante à la fin des premiers sauts. Elle lui demande les observations qu’il a faites au sujet de Tanguy, le sauteur qu’il doit regarder. Antoine explique que Tanguy n’a pas d’actions des bras « Tu fais pas les bras. » Hélène est à côté et veut commenter. L’enseignante lui demande de ne pas intervenir. Antoine énonce les deux autres critères et dit que Tanguy n’a ni mordu, ni piétiné.

SLB : alors, là, on va te voir. T’es observateur, vous êtes observateurs, avec Camille. On vous voit, là. Qu’est-ce que tu regardes, là quand tu… ?
Antoine : je regarde la longueur.
SLB : tu regardes la longueur, c'est-à-dire jusqu’où il saute ?
Antoine : oui.
SLB : OK. Et puis même pour Tanguy ?

Antoine : oui. Pour Tanguy, je regarde bien si il piétine, je regarde les bras, je regarde un peu plus.
SLB : ah, oui, quand même ! Tu regardes un peu plus mais les autres, juste…juste où ils arrivent.
Antoine : juste la longueur.
SLB : jusqu'où ils arrivent quoi. Et ça te dit quoi finalement quand tu les vois arriver, qu'est-ce que tu en fais de ça, de la longueur où ils sautent ?
Arrêt.
Antoine : euh... (Silence, Antoine souffle.) *Quand j'ai parlé à Tanguy, pour Tanguy ou pour les autres ?*
SLB : non, non, pour les autres. Tu regardes, finalement, jusqu'où ils sautent, ça te sert à quoi ?
Antoine : euh…à voir si Tanguy saute loin ou pas.
SLB : d'accord. Après tu compares avec Tanguy. OK. Et finalement, tu regardes, finalement, si Tanguy saute plus loin ou moins loin que certains dans la classe. Je comprends.
Nous regardons la séquence, en silence. 15 secondes.
SLB : la maîtresse te questionne et finalement, t'es sûr de toi.
Antoine : pas les bras mais y avait pas de mordu et pas de piétinement.
Silence.
Antoine : mais au deuxième saut, il a fait ça. (Antoine piétine assis sur la chaise.)
SLB : ah ! D'accord, oui.
Antoine : il a beaucoup piétiné au deuxième saut.

6ème séquence : 12''
Le double décamètre est déroulé le long de la fosse de réception. Les observateurs doivent regarder les mêmes points qu'à la situation précédente et annoncer la mesure au sauteur. Antoine réalise deux mètres vingt.
Antoine saute et retourne dans la zone de course d'élan.

SLB : alors, là, on te voit. Hop !
Silence. Nous regardons la séquence deux fois.
SLB : c'est quoi ton saut le plus long sur la séance ?
Antoine : euh…deux mètres soixante dix.
SLB : d'accord.
Antoine : sur le mesuré ?
SLB : oui.
Antoine : on avait pas mesuré…on m'avait pas dit mais j'avais regardé.
SLB : t'avais regardé quand vous étiez avec le repérage des plots de couleurs ?
Antoine : oui.
SLB : d'accord. Et tu t'es amélioré par rapport à la séance précédente ?
Antoine : euh…la séance précédente, je faisais deux mètres cinquante.
SLB : ah, oui ! Donc, oui, c'est bien.
Antoine : vingt centimètres.
SLB : ah, oui ! C'est bien.

7ème séquence : 15''
Les élèves réalisent un saut avec une prise de performance. Le double décamètre est déroulé le long de la fosse de réception. L'enseignante a fixé des longueurs à franchir de plus en plus importantes et les élèves, qui ne sont en-dessous de cette mesure, sont éliminés.

SLB : là, attention. Hop ! Là, on est sur la mesure, mesure !
Antoine : hum.
SLB : tu sais sur les essais que vous aviez à faire quand on vous a mesuré. Et finalement, t'as moins bien sauté, alors ?
Antoine : beaucoup moins.
SLB : et tu sais pourquoi ?
Antoine : non.
SLB : non, t'as pas…
Antoine : ben, si y a les bras qui manquent. Fallait les faire donc euh…du coup, ça me déconcentrait.
SLB : ah, oui ! Parce que t'as essayé de les faire, t'as essayé de…
Antoine : du coup, on devait le faire obligatoirement.
SLB : et tu penses que ça t'as gêné ?
Antoine : oui.
SLB : bon, écoute, c'était la dernière question. Merci Antoine et bonne fin de journée.

Séance n°5 : 20/04/2012
11ème questionnement Tristan : 10.ans
Durée : 13mn13

SLB : voilà. Bon, Tristan, première question, la séance de saut en longueur aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Tristan : beaucoup.
SLB : beaucoup, d'accord.

1ère séquence : 21''
Les élèves doivent faire des traversées de terrain en réalisant une impulsion toutes les trois foulées avec la jambe d'appel. Tristan réalise la tâche sans difficulté. Son pied d'impulsion est la jambe gauche. Il se place ensuite dans la file indienne.

SLB : alors on va commencer les différentes séquences. Des fois ça prend un petit peu de temps parce que comment il y en a quand même pas mal. J'ai tout noté au fur et à mesure mais des fois, euh…voilà. Sur cette situation d'échauffement, là, c'est difficile ?
Nous regardons la séquence. Arrêt.
Tristan : non.
SLB : non, ça va ?
Tristan : ouais.
SLB : il faut pousser sur la jambe et toi, voilà, pas de souci. Ça fait comment de pousser sur la jambe ?
Silence.
Tristan : ben, (silence). *Ben, quand on pousse sur la bonne jambe, ça fait décoller, ça fait décoller loin du sol et …*
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : quand t'es dans les files indiennes.
Tristan : oui.
SLB : qu'est-ce que tu fais ?
Silence.
Tristan : ben, j'attends que la maîtresse, elle me donne le départ.

2ème séquence : 30’’
L’enseignante demande aux élèves de retrouver les marques qu’ils avaient choisies la séance précédente. Des plots sont placés dans le sable à deux mètres (jaune), à deux mètres cinquante (bleu), à trois mètres (rouge) ainsi que le double décamètre déroulé le long de la fosse de réception. La classe est partagée en deux groupes les sauteurs et les observateurs. L’enseignante a demandé aux observateurs de regarder plusieurs points, le mordu et le piétinement au niveau de la planche et l’action des bras pendant l’impulsion et la phase de suspension. Tristan réalise son saut. Plusieurs observateurs lui disent qu’il a amélioré sa performance. L’enseignante rappelle juste après le saut de Tristan que la performance n’est pas importante mais les critères d’observation. Tristan sort de la fosse de réception et va parler à Miléna qui était juste en face de sa trace dans le sable. Ensuite, c’est le temps de concertation avec Alban, son observateur.

SLB : ah, c’est pas la bonne.
Je cherche la deuxième séquence.
SLB : voilà. Toi, tu te mets très loin finalement. Tes marques, elles étaient aussi loin que ça la séance précédente ?
Arrêt.
Tristan : non, mais en fait je me suis rendu compte que c’était mieux plus d’élan, avec plus d’élan. Donc je sautais plus loin.
SLB : d’accord. T’as essayé. Ça veut dire que la séance précédente, t’as essayé plus loin, moins loin et… ?
Tristan : ah, ben, à la séance précédente, j’ai deux traces mais pas aussi loin. J’ai une trace euh…près et une trace plus loin. J’ai essayé les deux et j’étais pas très à l’aise sur les deux. Ben, là, cette séance, ben j’ai pris une marque très loin. Je me suis rendu compte que je sautais loin.
SLB : d’accord. Donc finalement, tu, et là, t’as pris une nouvelle marque.
Tristan : hum.
SLB : je comprends.
Nous regardons la séquence.
SLB : et, là, qu’est-ce que se passe sur ce saut-là ?
Tristan : ben, je suis déséquilibré à mon avis. Parce qu’en fait j’ai « tordre » (difficulté de transcription) *les jambes.*
SLB : comment ça, t’as tourné les jambes ?
Tristan : ben, j’ai…ben, non, souvent, je tends les jambes en avant.
SLB : ah, oui !
Tristan : j’essaie de tendre les jambes.
SLB : j’avais compris…tordre les jambes, tendre les jambes.
Tristan : ouais.
SLB : et, là, t’es revenu en arrière.
Tristan : hum.
Nous regardons la séquence.
SLB : et quand tu as sauté, c’était Miléna qui t’observait ?
Tristan : non, c’était Alban.
SLB : pourtant, qu’est-ce qu’elle te dit, là, Miléna ?
Tristan : je sais plus très bien. Je lui ai demandé la…la, la longueur.
SLB : ah, oui ! Parce qu’elle était juste à côté du plot, pour qu’elle te dise combien…Il te dit quoi Alban. Qu’est-ce qu’il t’explique, là?

Tristan : il me dit que je suis beaucoup trop loin. Qu'il me manque ça (Tristan montre avec ses mains l'espace de vingt centimètres.) *enfin euh…*
SLB : d'accord, avant la planche, tu veux dire ?
Tristan : ouais.
SLB : t'avais encore de la marge, quoi.
Silence.
SLB : et donc, qu'est-ce que tu en as conclu de ça ?
Tristan : de…de…d'être avant ?
SLB : ouais.
Tristan : ben, j'en ai conclu que je pourrai aller plus loin. Voilà. Donc après j'ai réessayé, il me restait ça. (Tristan montre un espace plus réduit que dans sa précédente monstration. Il dit qu'ensuite, il n'a pas réussi à réduire davantage l'espace avant la planche.) *Et puis après j'ai continué sur ça et puis je suis, quand même, allé loin.*
SLB : d'accord.

3ème séquence : 1mn24''
Tristan est assis dans l'herbe avant la planche. Il regarde passer les sauteurs. L'enseignante demande aux sauteurs de rencontrer les observateurs. Tristan est assis et lève le bras. Ensuite il se lève et discute avec Alban. Alban réalise trois courses d'élan avec, pour finir à chaque fois, un saut réduit. Tristan le regarde. A la fin de la séquence, les deux élèves sortent du champ de la caméra.

SLB : donc, là, tu es observateur. Tu observes donc Alban, là. Qu'est-ce que tu observes, là ? Qu'est-ce que tu dois observer ?
Tristan : j'observe si il piétine, si il mord pas et…la longueur qu'il fait.
SLB : d'accord. Et, là, finalement, t'es pas en face du sautoir, t'es dans l'herbe, avant. T'arrives à voir jusqu'où il saute ?
Arrêt.
Tristan : non, c'est que j'attendais qu'il passe. Et puis après je vais le voir.
SLB : OK. Ça veut dire que pendant que t'attends, est-ce que tu regardes les autres quand ils passent ?
Tristan : euh…oui.
SLB : qu'est-ce que tu regardes ?
Tristan : ben, je regarde s'ils mordent et tout ça. Et puis après quand ils passent euh…quand Alban, il passe, j'observe s'il piétine et puis après je vais vite…
SLB : d'accord. On te voit lui faire un signe, ça veut dire quoi ? Tu fais ça à Alban.
Tristan : non, ça voulait dire que j'étais pour lui parler.
SLB : ah, d'accord ! Tu l'appelais, quoi.
Tristan : non, non, c'est qu'il venait.
Nous regardons la séquence.
SLB : vous continuez à discuter, finalement ?
Tristan : je lui disais qu'il piétinait un peu et qu'il lui restait ça, aussi.
(Tristan montres mains un espace d'environ 15 à 20 centimètres.)
SLB : un peu comme toi, il lui restait…il était trop avant la planche, c'est ça ?
Tristan : hum. Et puis je lui disais de pas ralentir après. Parce qu'il prenait de l'élan et il ralentissait. Donc, ça faisait qu'il sautait moins loin.
SLB : d'accord. Là, vous continuez à en discuter.
Tristan : ouais.
SLB : qu'est-ce qu'il fait ? Il s'entraîne par rapport aux conseils que tu lui as donnés.
Tristan : ouais.

SLB : après vous partez derrière le mur. Vous continuez à discuter après ? Tu, il te pose des questions ?
Tristan : oui, on discute.

4ème séquence : 21’’
Les élèves réalisent un saut avec une prise de performance. Le double décamètre est déroulé le long de la fosse de réception. Les observateurs doivent regarder les mêmes points qu’à la situation précédente et annoncer la mesure au sauteur. Tristan saute mais il se reçoit sur les fesses.

SLB : ta réception, tu t’es fais mal ?
Arrêt.
Tristan : non.
SLB : non, ça a été. Toujours les jambes en avant dans ton analyse, ça ressemble. T’as vraiment fini sur les fesses, forcément.
Tristan : ben, euh…les…les… euh…les…
SLB : les quoi ?
Tristan : les entraînements précédents, je faisais l’inverse, je retombais en avant. Mais je mettais pas les jambes en avant, donc, euh…
SLB : d’accord. Faut arriver à trouver un juste milieu, finalement.
Tristan : hum.
SLB : pas trop et un peu quand même.
Tristan : ouais.

5ème séquence : 21’’
Tristan saute et à la réception il se projette vers l’avant de façon spectaculaire. Les observateurs annoncent deux mètres quatre vingt.

SLB : là, ça va être encore à toi.
Arrêt.
SLB : Quand t’es dans les files indiennes et que tu attends. Qu’est-ce que tu fais ?
Tristan : ben, je regarde les autres et je me prépare à courir.
SLB : quand tu regardes les autres, qu’est-ce que tu regardes ?
Tristan : ben, euh…je regarde s’ils mordent ou pas.
SLB : ouais.
Tristan : sinon, j’attends. J’attends que ce soit moi. J’essaie de m’échauffer un peu pour l’instant.
SLB : ça sert à quelque chose de regarder les autres ?
Silence.
Tristan : ben, euh…(Silence). *Ben, oui, à regarder la performance, euh, voilà.*
SLB : ouais. D’accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : donc, là. T’es vraiment parti sur l’avant.
Tristan : ouais.
SLB : la différence quand t’as les jambes tendues, là, quand t’arrives à aller vers l’avant. Tu le vois au niveau de l’appel, de tes performances de la mesure de ton saut ?
Tristan : quand je mets les jambes en avant ?
SLB : ouais.
Tristan : ben, oui, souvent j’vais…j’vais au niveau du plot rouge parce qu’avant j’allais entre le plot rouge et le plot bleu.

SLB : donc, là, t'as un petit peu progressé, quoi.
Tristan : oui.

6ème séquence : 30''
Les élèves réalisent un saut avec une prise de performance. Le double décamètre est déroulé le long de la fosse de réception. L'enseignante a fixé des longueurs à franchir de plus en plus importantes et les élèves, qui ne sont en-dessous de cette mesure, sont éliminés.
Tristan fait partie des derniers élèves. Sarah, Achille, Alban, Laurianne, Quentin et Justine sont encore dans le concours. Les élèves éliminés encouragent leurs camarades et commentent les performances et les sauts. On perçoit une excitation des élèves.
Tristan saute et revient en trottinant.

SLB : là, on va voir les derniers sauts.
Nous regardons le début de la séquence. Arrêt.
SLB : y a des choses de différentes entre ces derniers sauts. On va voir après les autres sauts quand tu es opposé à Justine et puis les sauts d'avant. Est-ce qu'il y a une différence pour toi ?
Tristan : euh…ben des entraînements précédents ou alors…
SLB : non, non, juste là par rapport à la séance, par rapport aux sauts que tu as faits précédemment et ceux-là.
Tristan : je progressais petit à petit, euh…en longueur.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence. 10 secondes.
SLB : et, là, t'as sauté à combien, tu te rappelles ?
Tristan : euh…Deux mètres quatre vingt dix, je crois.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et sur la séance, quel est ton meilleur saut ?
Silence. Fin de la séquence.
Tristan : trois mètres, je sais plus combien parce qu'en fait, ils me disaient pas la longueur.
SLB : ah, oui !
Tristan : des fois, ils disaient à peu près.

7ème séquence : 28''
Tristan et Justine sont les derniers élèves. Tristan saute le premier. Justine saute mais mord. Tristan saute de joie et ses partisans, en majorité des garçons, applaudissent. L'enseignante décide de redonner une chance à Justine. Tristan et quelques garçons protestent mais avec le sourire.

Nous regardons la séquence. 15 secondes. Arrêt.
SLB : t'arrives à estimer quand tu fais tes sauts, là, les petits écarts de performance ou tu sais pas trop, tu t'en rends pas compte, finalement pendant ton saut?
Tristan : euh…
SLB : que ça va être un peu différent ?
Tristan : ben, la première fois où j'ai fait jusqu'au plot rouge, je m'en suis rendu beaucoup compte parce que j'ai senti vraiment un décalage entre les petits sauts que je faisais et les grands sauts.
SLB : mais après, deux mètres quatre vingt dix, quinze, bof, c'est un peu pareil, quoi. Il faut qu'il y ait, c'est ce que tu étais en train de me dire, c'est lorsque t'es passé entre du plot jaune au rouge, quand t'es vraiment passé au rouge, là, t'as vraiment senti la différence, quoi.

Tristan : ouais.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : alors, là, qu'est-ce que se passe ?
Tristan : c'est que la maîtresse en fait, (Sourire.) *Elle dit que Justine peut réessayer.*
SLB : (sourire) *alors que finalement.*
Nous regardons la fin de la séquence.
Tristan : ouais.
SLB : on va te revoir sur le dernier.

8ème séquence : 22''
Tristan saute de nouveau le premier. Il fait un bond à deux mètres quatre vingt. Justine saute la deuxième. Sa performance est nettement inférieure à celle de Tristan qui gagne le concours.

Nous regardons la séquence.
SLB : tu t'étais dit « j'ai battu Justine. » Attends, on le remettre au début. Voilà.
Silence.
SLB : et ton dernier saut, tu te rappelles de…
Tristan : deux mètres quatre vingt dix, je crois.
SLB : d'accord.
Tristan : oui, oui, deux mètres quatre vingt dix.
SLB : donc, t'es toujours régulier autour de deux mètres quatre vingt dix…
Tristan : trois mètres.
Silence.
SLB : voilà. Et finalement. Ça t'a fait quoi de gagner, là ?
Tristan : de gagner quoi, la…à l'entraînement ?
SLB : ouais.
Tristan : (silence). *Je sais pas euh… ça m'a rien fait de particulier.*
SLB : juste comme ça.
Tristan : j'étais content, voilà.
SLB : écoute, merci d'avoir répondu à mes questions et je vais te laisser retourner en classe.

Séance n°6 : 7/05/2012
Cette séance est la dernière et se situe juste après les vacances de printemps. Les élèves n'ont pas pratiqué le saut en longueur durant deux semaines.

12ème questionnement Tom : 10.9 ans
Durée : 13mn25

SLB : tout d'abord, Tom, merci d'accepter de répondre à mes questions. Avant de commencer, première question, la séance de saut en longueur aujourd'hui, tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Tom : ben, j'ai bien aimé.
SLB : t'as bien aimé.
Tom : hum.
SLB : d'accord.

1ère séquence : 32''
Les élèves doivent faire des traversées de terrain en réalisant une impulsion toutes les trois foulées avec la jambe d'appel. L'enseignante a demandé aux élèves d'utiliser les bras au moment de l'impulsion. Tom réalise la tâche. Il lance ses bras vers l'arrière. Il est le premier

de la colonne et Maël et Gabriel lui tape dans la main qu'il a tendue vers eux. La deuxième traversée, il monte les bras vers le haut et l'avant. Son impulsion est toujours le pied gauche.

SLB : alors la première situation, (Je cherche la séquence), *c'est celle où on te voit…voilà.*
Arrêt.
SLB : Là, je l'arrête. Tu te rappelles, c'est la situation d'échauffement. D'accord.
Tom : d'accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : qu'est-ce qu'il y avait à réaliser, là ?
Tom : ben, c'était le geste des bras.
Arrêt.
SLB : ouais, le geste des bras. Puis, uniquement le geste des bras ?
Tom : le saut.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : t'as trouvé ça difficile ?
Tom : non.
SLB : non, ça va. Qu'est-ce que tu fais quand tu es en train d'attendre dans les colonnes ?
Arrêt.
Tom : ben, je tape sa main.
SLB : juste un petit signe d'amitié, quoi.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu es en train de faire l'impulsion, là ?
Tom : ben, je regarde au fond complètement en face.
SLB : d'accord, droit devant toi, quoi.
Tom : hum.
SLB : OK.

2ème séquence : 11''
L'enseignante demande aux élèves de retrouver leur marque. Tom fait signe à plusieurs camarades de passer avant de s'élancer. Il réalise un saut sans mordre proche de la planche. Après la réception dans le sable, il trébuche et tombe sur les genoux.

SLB : alors, situation d'après. (Je cherche la séquence.) *Alors je vais la remettre au début. Voilà. Alors tu sais, c'est au début où vous êtes en train d'essayer de vous ajuster. Là, tu as retrouvé tes marques ?*
Tom : oui, j'avais un petit peu reculé parce que j'préfère reculer parce que ça me donne plus d'élan. Et bien, après, j'ai bien repassé de la dernière fois comme ça, ça s'effacera peut-être pas.
SLB : d'accord. Ça a été facile de retrouver tes marques ?
Tom : ben, oui, j'ai…j'ai vu le « T ».
SLB : ah ! Que tu avais marqué avant les vacances, c'est ça ?
Tom acquiesce de la tête.
SLB : d'accord, d'accord.
Tom : je savais que c'était pas Tristan parce que Tristan , il est complètement au fond.
SLB : donc tu savais que si c'était pas le « T » de Tristan, c'était celui de Tom.
Tom : hum.
SLB : d'accord. T'avais mis ton initiale. Les autres, ils ont fait pareil ou les autres, ils ont fait d'autres choses ?
Tom : avant j'avais T,O,M pour Tom.

SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : qu'est-ce que tu fais au moment où tu vas passer, là ?
Tom : ben , j'lui dis que, par exemple, je dis à Justine de passer et après je passe et…
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et sur ton saut, là, t'étais assez content de ton saut ? On va le revoir.
Tom : non.
SLB : ah, bon, pourquoi ?
Tom : je m'suis un peu loupé.
SLB : tu t'es un peu loupé. C'est-à-dire ?
Tom : ben, en fait, j'suis tombé.
SLB : ah, oui, d'accord, mais tu t'es pas fait mal ?
Tom : non.

3ème séquence : 32''
La classe est partagée en deux groupes, celui des observateurs et des sauteurs. L'enseignante a demandé aux observateurs de regarder plusieurs points, le mordu et le piétinement au niveau de la planche et l'action des bras pendant l'impulsion et la phase de suspension. Le décamètre est déroulé le long de la fosse de réception et des barres en plastique sont placées à deux mètres, deux mètres cinquante et trois mètres.
Tom saute et retourne directement au niveau de ses marques dans la zone des courses d'élan.

SLB : alors après cette séquence. On va passer, vous êtes déjà sur les situations où vous faites les sauts avec la performance.
Nous regardons la séquence.
SLB : tu te rappelles, il y a un observateur, voilà.
Silence. 15 secondes. Arrêt.
SLB : alors, ce saut, là ?
Tom : ben, j'sais pas bien, à peu près.
SLB : ouais, tu te rappelles de la distance que tu avais faite ?
Tom : je crois, c'était deux quarante.
Nous regardons à nouveau la séquence.
SLB : et ensuite qu'est-ce que tu fais après avoir sauté ?
Tom : ben, je…ben, je reviens où …dans mon coin.
SLB : d'accord.

4ème séquence : 42''
Tom effectue son saut. Comme précédemment il quitte la fosse directement et va se replacer dans la zone des courses d'élan. Il attend dans un groupe constitué de Victor, Antoine, Justine et Mathilde. Il échange quelques mots avec Victor.

SLB : là c'est à nouveau la même situation ? C'est un nouvel essai que tu réalises.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : et ce saut-là ?
Tom : il est meilleur. J'ai fait, enfin Maël dit que j'ai fait deux, cinquante cinq mais j'ai fait deux soixante.
SLB : d'accord.
Tom : ben, j'étais content, un peu.
SLB : et t'avais pas mordu ?

Tom : non, j'ai pas fait de mordu sur tout ce qu'on a fait aujourd'hui.
SLB : t'arrive à t'en rendre compte quand tu mords ou pas ?
Tom : euh, oui.
SLB : ah, bon ! Comment tu fais ?
Tom : parce que, en fait, on court et en fait, on le sent sur la pointe des pieds et là on s'enfonce un peu.
SLB : donc, on sent sous le pied quand on mord ?
Tom : on le sent un petit peu au bout du pied.
SLB : d'accord et quand tu sautes, qu'est-ce que tu regardes ?
Tom : euh…je regarde un petit peu les distances que je veux arriver.
Nous regardons à nouveau la séquence.
SLB : d'accord. Et ensuite.
Tom : après je reviens pour faire mon autre saut.
SLB : toujours pareil.
Silence. 10 secondes.
SLB : vous discutez un peu, là ?
Tom : on discutait un petit peu.
SLB : de quoi ?
Tom : ben, ben, de combien on a fait. Victor, il a fait…
SLB : qui ?
Tom : Victor.
SLB : Victor.
Tom : moi, j'ai fait deux soixante, j'crois.
SLB : t'avais demandé à Justine et à Mathilde aussi ?
Tom : non.
SLB : et Antoine ?
Tom : non.
SB : d'accord.

5ème séquence : 23''
Tom est observateur de Maël. Il est à genoux au bout de la fosse à côté de Victor et Louise. Il joue avec le sable. Victor et Louise discutent avec Quentin et Tristan qui sont debout derrière eux. On entend des chiffres de performance. Tom ne participe pas à la conversation.
La seule fois où il commente un saut, c'est celui de Maël. A la sortie de la fosse, il adresse quelques mots à Maël. Ce moment a été filmé par une autre caméra qui a une prise de vue plus large.

SLB : ensuite on va te voir observateur.
Tom : hum, hum.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : alors je vais la remettre au début.
Arrêt.
SLB : qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?
Tom : ben, j'étais en train de regarder mais des fois, j'attends la personne que je devais regarder qu'elle arrivait.
SLB : donc, t'attends, t'attends quand c'est la personne que tu observes. Et toi, tu observais Maël, c'est ça ?
Tom : oui.
SLB : qu'est-ce que tu lui as dit à Maël ?
Tom : ben qu'il fait pas trop ses bras et qu'il piétine un petit peu.

SLB : d'accord. Et quelle performance il avait fait ?
Tom : ben, il avait fait, ben, deux. Il avait fait deux cinquante cinq aussi.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence.
Tom : ça, c'est Maël, il avait mordu aussi. (Silence.) *En fait il est passé Maël.*
SLB : c'est juste avant, tout à fait, tu as raison.

6ème séquence : 18''
L'enseignante organise un concours en déterminant des performances en dessous desquelles les élèves sont éliminés. Tom réalise son saut. Sa performance est au-dessus des deux mètres, premier seuil défini par l'enseignante.

SLB : alors, ensuite, dernière séquence. Donc, là, c'est la dernière perf avec les éliminations.
Nous regardons la séquence.
SLB : quelle performance, là ?
Tom : je crois que j'avais fait deux cinquante.
SLB : d'accord. Donc, toujours à peu près autour des mêmes…des mêmes résultats.
Tom : ouais.
SLB : et après qu'est-ce que tu regardes, là ?
Tom : ben, je…ben, je…
SLB : tu reviens au départ comme d'habitude.
Tom : oui, je reviens au départ.
SLB : d'accord. Petite question, ça sert à quoi de regarder les autres ?
Silence.
Tom : ben, j'sais pas.
Silence.
SLB : tu sais pas.
Tom : ben, non. Ben, peut-être pour aller leur demander leurs résultats.
SLB : ouais, pour leur demander leurs résultats.
Tom : hum.
SLB : pas pour leur donner leurs résultats, tu veux dire ?
Tom : ben, non. Plutôt pour demander ce qu'ils ont fait et leur donner mon résultat aussi.
SLB : ouais. Est-ce que ça peut te servir à toi, finalement, de regarder les autres ?
Tom : un petit peu.
SLB : un petit peu, comment un petit peu ?
Tom : ben, je sais pas comment m'expliquer. (Silence) *Comment dire…C'est pas facile à expliquer.*
SLB : c'est pas facile à expliquer ?
Tom : ben, ouais.
SLB : bon, d'accord. T'as un avis mais t'arrive pas à le mettre en mots, c'est ça ?
Tom : oui, c'est ça.
SLB : bon, ben, écoute Tom, je te remercie. Tu vs pouvoir aller en récréation. Au revoir.
Tom : au revoir.

Séance n°6 : 7/05/2012
Cette séance est la dernière et se situe juste après les vacances de printemps. Les élèves n'ont pas pratiqué le saut en longueur durant deux semaines.

13ème questionnement Matthias : 11.1 ans
Durée : 9mn22

SLB : donc, tout d'abord, merci Matthias d'accepter de répondre à mes questions. Première question, la séance d'aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Matthias : hummmmmm, moyen.
SLB : moyen. D'accord.

1ère séquence : 11''
Les élèves doivent faire des traversées de terrain en réalisant une impulsion toutes les trois foulées avec la jambe d'appel. L'enseignante a demandé aux élèves d'utiliser les bras au moment de l'impulsion. Matthias s'élève peu sur les impulsions. Il tape dans la main de Tom, le premier de la colonne en arrivant à l'extrémité du terrain.

SLB : donc, là, première situation. C'est une situation où vous êtes en train de faire les impulsions. C'est difficile, là, cette situation pour toi ou non ?
Arrêt.
Matthias : euh…non, d'habitude, non, mais là, j'avais mal à la jambe. C'était un peu plus difficile pour moi.
SLB : d'accord. Donc, ça te faisait mal, t'arrivais pas à prendre…, c'était sur ta jambe d'impulsion ?
Matthias : ouais.
Nous regardons la fin de la séquence.
SLB : d'accord. Donc t'avais du mal à…Pourquoi vous vous tapez dans les mains, là ?
Matthias : (sourire) *je sais pas.*
SLB : comme ça.
Matthias : oui.
SLB : d'accord.

2ème séquence : 8''
L'enseignante demande aux élèves de retrouver leur marque. Matthias réalise son saut. A la réception, il est déséquilibré et tombe sur les fesses dans le sable.

SLB : situation d'après. C'est la situation où vous êtes en train de vous ajuster. La maîtresse vous a demandé de vous ajuster par rapport à…Je vais remettre au tout début.
Quand t'es là dans les files indiennes, qu'est-ce que tu regardes ?
Matthias : euh…je regarde celui de devant pour voir si quand je pourrais partir.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : et, là, t'es satisfait de ton saut ?
Matthias : hummmmm, mouais.
SLB : mouais. (Sourire). *C'est un petit oui, ça.*
Matthias : oui.
SLB : pourquoi, tu avais l'impression qu'il y avait des choses qui n'allaient pas ?
Matthias : bennnnn, oui, y avait des choses qui n'allaient pas.
SLB : par exemple.
Matthias : euh… euh…je sais plus.
SLB : tu sais plus ?
Matthias : non.
SLB : est-ce que tu avais mordu ?
Matthias : eueueueueuh, j'crois pas là ?

SLB : d'accord.
Silence.
SLB : mais t'es tombé tout de même sur les fesses…
Matthias : oui.
SLB : …à la réception. Donc ça, c'était un petit peu embêtant en termes de réalisation.
Matthias : ouais.

3ème séquence : 1mn03''
Matthias et Nessyana sont observateurs de Laurianne. L'enseignante invite les élèves à échanger avec les sauteurs. Laurianne arrive et parle avec Nessyana. Matthias suit mais est toujours derrière les deux filles qui parlent entre elles. A la fin de la séquence, Laurianne repart vers la zone de course d'élan pour effectuer son troisième et dernier saut. Nessyana et Matthias parlent ensemble.

Nous regardons la séquence.
SLB : situation où vous êtes en train d'observer avec Nessyana ?
Alors vous observez qui ? Vous observez une même sauteuse, Nessyana et toi ?
Matthias : oui.
SLB : d'accord. C'est Laurianne, c'est ça ?
Matthias : oui.
SLB : comment se fait-il que vous ayez… que vous soyez deux observateurs pour Laurianne, tu sais pas ?
Matthias : euh, non. Parce qu'on était avec Laurianne puis Nessyana, elle a dit qu'elle devait être avec nous et on sait pas pourquoi.
SLB : d'accord. Qu'est-ce qu'on observe quand on est observateur, du coup, là ? Avec Nessyana, qu'est-ce que vous avez observé ?
Matthias : euh, (Matthias réfléchit en silence.)
SLB : tu te rappelles plus ?
Matthias : non. Les bras, on avait regardé les bras, les mordus.
SLB : c'est que vous êtes en train d'expliquer, là ?
Matthias : oui.
Silence, nous regardons la séquence. 15 secondes.
Matthias : y avait les mordus, y avait les bras et quoi d'autre ?
SLB : vous vous étiez mis d'accord avec Nessyana. Vous étiez d'accord sur les points pour Laurianne ?
Matthias : euh…oui.
SLB : oui, à peu près. (Matthias acquiesce.) *D'accord. Et Laurianne, elle était d'accord avec vous ?*
Matthias : moui.
SLB : oui, à peu près.
Tu penses que ça sert à quelque chose d'observer les autres comme ça ?
Matthias : euh…hum…(Il réfléchit pendant 20 secondes.)
SLB : tu sais pas trop.
Matthias : non.
SLB : t'es pas obligé de me répondre. Quand tu sais pas, tu sais pas. Il n'y a pas d'obligation. Là, on va te revoir passer. Tu te vois, t'es juste derrière Nessyana. Dans l'angle de vue, Nessyana…

4ème séquence : 1mn35''

Nessyana est juste devant l'angle de vue de la caméra et au début de la séquence, Matthias est caché. Il saute juste derrière Nessyana. Il sort de la fosse et s'arrête regarder par-dessus les observateurs. Puis il revient se placer dans la zone des courses d'élan. L'enseignante invite les observateurs et les sauteurs à se rencontrer. Laurianne arrive et parle à Nessyana. Matthias écoute. Puis elle s'adresse à Matthias. Ensuite, Laurianne et Nessyana continuent à discuter et Matthias parle avec Alban qui vient de le rejoindre.

SLB : Là, on va te revoir passer. Tu te vois, t'es juste derrière Nessyana. Dans l'angle de vue, Nessyana…
Matthias : bloque la vue.
SLB : ouais.
Silence.
SLB : tu te rappelles de ta performance sur le saut, là ?
Matthias : euh…là…, deux mètres trente, je crois.
SLB : d'accord. Et t'avais pas mordu ?
Matthias : non, j'crois pas.
Silence.
SLB : et quand tu reviens, qu'est-ce que tu fais, là ? Tu regardes, on te voit regarder un petit peu. Ça sert à a quoi de regarder comme ça, par curiosité ?
Matthias : oui.
Silence.
SLB : donc, après, là, on va voir Laurianne qui va venir. Qu'est-ce qu'elle te dit à toi ?
Matthias : euh…là, elle me dit rien parce que c'est surtout à Nessyana. Après ce sera à moi.
SLB : d'accord. Qu'est-ce qu'elle dit à Nessyana, tu te rappelles ?
Matthias : non.
Silence.
SLB : et à toi, qu'est-ce qu'elle te dit ?
Matthias : euh…elle me dit que j'avais oublié de mettre les bras. Que je les mettais…euh…
SLB : tu les utilisais pas ?
Matthias : non.
SLB : d'accord, donc d'utiliser davantage les bras.
Silence. 15 secondes.
SLB : là, tu discutes avec Alban. C'est ça.
Matthias : euh…
Nous regardons la fin de la séquence.

5ème séquence : 33''
Ce sont des sauts de prise de performance. Matthias saute derrière Maël. Son saut est mordu. Ensuite il marche sur le côté de la fosse.

SLB : là, on va te voir faire un saut. Tu sais, les sauts de performance en fin de séance.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : alors, qu'est-ce qui s'est passé, là ?
Matthias : là, j'avais mordu.
SLB : ah, t'avais mordu. Donc, du coup, un peu déçu.
Matthias : ouais.
Silence.
Matthias : j'mords soit je suis trop loin. J'arrive jamais entre les deux.
SLB : et les conseils des observateurs, ça t'aide pas ?
Matthias : euh…pas trop.

SLB : pas trop.
Matthias : parce que Laurianne, elle me dit à chaque fois de mettre les bras et je les mets presque jamais.
SLB : d'accord. Donc, finalement, c'est bien les observateurs, mais faut arriver à mettre en pratique les conseils ?
Matthias : oui.
La séquence est terminée.
SLB : euh…dernière question avant d'arrêter l'entretien. Est-ce que…à quoi ça sert de regarder les autres en général?
Matthias : euh…à quoi ça sert euh…(Silence. 20 secondes)
SLB : si tu n'as pas d'avis, je te mets très à l'aise, t'es pas obligé de répondre. Tu me dis, j'en sais rien, t'as le droit de me dire, j'en sais rien.
Matthias : j'en sais rien.
SLB : t'en sais rien. Bon, ben, écoute, c'est pas grave. Je te remercie d'avoir répondu à mes questions et je vais te laisser aller en récréation. Merci.
Matthias : au revoir.
SLB : au revoir.

Séance n°6 : 7/05/2012
Cette séance est la dernière et se situe juste après les vacances de printemps. Les élèves n'ont pas pratiqué le saut en longueur durant deux semaines.

14ème questionnement Nessyana : 10.6 ans
Durée : 14mn19

SLB : merci d'accepter de répondre à mes questions. Juste avant de te montrer les différentes séquences que j'ai filmées. Tu verras, c'est à peu près toutes les situations de la séance.
La séance de saut en longueur, aujourd'hui, tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Nessyana : hummmmm, on va dire beaucoup parce que j'trouve que c'est intéressant le saut en longueur parce que ça permet de … comment on va dire ça …de s'améliorer en saut en longueur parce que l'année dernière, j'en ai fait et puis c'était pas terrible. Et là, cette année, j'me suis beaucoup améliorée. Pour ça le saut en longueur, j'trouve que c'est intéressant.
SLB : d'accord.
Nessyana : en plus, moi qui aime bien le sport, j'trouve que c'est intéressant.
SLB : d'accord. Donc le saut en longueur, c'est quelque chose que tu aimes bien ?
Nessyana : oui.

1ère séquence : 20''
Les élèves doivent faire des traversées de terrain en réalisant une impulsion toutes les trois foulées avec la jambe d'appel. L'enseignante a demandé aux élèves d'utiliser les bras au moment de l'impulsion. Nessyana effectue la traversée. Ces impulsions ont peu d'amplitude. Les actions des bras sont visibles. Durant la réalisation, Nessyana regarde Tanguy qui passe à côté d'elle.

SLB : OK. Alors, on va commencer. Attends, je vais remettre au début. Voilà. Alors tu te rappelles, c'est la situation d'échauffement.
Nessyana : oui.
SLB : donc, on va te voir sur une traversée en faisant un certain nombre de foulées et puis faire une impulsion.

Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : c'est difficile ?
Nessyana : c'est assez compliqué pour le pousser parce que quand on pousse, il faut bien s'en rendre compte, quand on pousse et comment on va pousser, c'est assez compliqué parce qu'il faut avoir le temps de rien faire quand on a poussé sur la jambe. Et aussi quand on pousse, faut penser à la jambe à laquelle on pousse.
SLB : d'accord.
Nessyana : et euh…il faut penser à pousser et à quelle jambe…avec quelle jambe on doit pousser. Donc, c'est un peu compliqué. Et en même temps pour rebondir, c'est encore plus compliqué.
SLB : pourquoi ?
Nessyana : parce que sur le pousser quand on réagit, il faut penser qu'il faut une…une certaine hauteur. Parce quand on court, on a une certaine hauteur mais après quand on pousse, on a une hauteur…qu'est plus…supérieure, on va dire.
SLB : je comprends. Ça veut dire que…quand tu dis la hauteur, c'est que l'impulsion, c'est plus que simplement, une course ?
Nessyana : oui.
SLB : d'accord, je comprends.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu réalises la situation, là ?
Nessyana : ben, je réalise que…ben, j'trouve que j'ai assez bien sauté mais je trouve que ma hauteur, on va dire que c'est presque la même. J'ai l'impression que c'est presque la même.
SLB : que la même que quoi ?
Nessyana : ben quand je cours, c'est la même hauteur que quand je cours.
SLB : ah, d'accord ? Ça veut dire que quand t'essaies de faire des impulsions, t'as l'impression que c'est pas plus que quand tu cours habituellement ?
Nessyana : on va dire j'ai à peu près monté seulement d'un cran, deux crans et demi, ça aurait été quand même pas mal.
SLB : d'accord. C'est quoi un cran, deux crans et demi ?
Nessyana : ben, c'est-à-dire que j'ai quand même monté mais comme je l'aurais voulu en fait.
SLB : d'accord et comment tu t'en rends compte de monter ou de pas monter d'un cran, deux crans, d'un petit peu ou beaucoup plus ?
Nessyana : ben, euh…ben…on va dire que…ben, si je monte d'un autre cran. Ben…par exemple quand je cours, comme je le disais tout à l'heure, c'est un autre cran. Quand je saute, ben, moi, en fait, je dois essayer de réaliser le meilleur cran possible. C'est-à-dire de trois crans on va dire parce que …ben, parce que au moins, ça montre que j'ai une hauteur différente.
SLB : mais comment tu t'en rends compte de cette différence de hauteur ?
Nessyana : ben, quand on le fait en réalité, on peut pas s'en rendre compte. Quand on regarde la vidéo, on peut plus s'en rendre compte. Ben…parce que…quand on regarde la vidéo. On voit que quand on court et que par rapport…quand on court, on est au sol et c'est normal, mais que quand on saut, on gagne déjà des crans parce que en fait quand on saute, ça nous permet d'aller plus haut et que quand je vois bien les choses, je touche plus le sol, on va dire.
SLB : OK, je comprends.
Nous regardons la fin de la séquence.

2ème séquence : 8''

L'enseignante demande aux élèves de retrouver leur marque. Nessyana réalise un saut. Elle n'arrive pas tout à fait pieds joints avec un léger décalage entre son pied gauche et son pied droit.

SLB : alors, ensuite. Ça va être la cinquième. Voilà, attends je vais la remettre. On va la remettre. Voilà.
Je remets la séquence au départ et arrête la séquence.
SLB : quand tu es dans les files indiennes, là, en train d'attendre. Dans cette situation, qu'est-ce que tu regardes ?
Nessyana : ben, quand on fait ça, je regarde ceux qui mordent et ceux qui mordent pas.
SLB : là, t'arrive à les voir quand même dans les files indiennes ?
Nessyana : oui, quand je suis là ça se voit parce que c'est selon le pied. Moi j'aime bien regarder ça parce que après quand on dit que si j'mords ou si j'mords pas. Pour moi, ça me permet de différencier.
SLB : de différencier quoi ?
Nessyana : ben de différencier, ben à peu près, ben la planche si je suis loin ou si je suis trop près, voilà.
SLB : d'accord.
Nessyana : ben sinon j'aime bien faire ça parce que j'trouve que ça peut m'aider pour voir puis voilà.
SLB : tu leur dis à ceux qui passent s'ils y ont mordu ou pas ?
Nessyana : euh, non je leur dis pas, mais je leur laisse dire à ceux…avec leurs coéquipiers qui auxquels qui…si je leur dis, ça va être un peu trop vexant. Préfère que ce soit leurs partenaires qui disent que moi.
SLB : d'accord mais il n'empêche que c'est ce que tu regardes quand même.
Nessyana : oui.
Nous regardons la séquence.
SLB : et, là, ton saut ? Tu l'as trouvé comment ce saut ?
Nessyana : ben, j'ai trouvé que…ben, il était pas très très loin.
SLB : ouais.
Nessyana : que parce que au début, j'trouve que j'étais entre…ben le orange et le rouge avec ce qu'on a fait et j'trouve qu'au niveau de la force, j'avais trop peur de mordre.
SLB : là, on n'est pas encore sur ceux-là. Pour l'instant, y a pas encore de marques sur ceux-là. Je te le remontre une troisième fois. Mais tu vas voir là, c'est au début où vous êtes, justement, en train d'ajuster vos courses d'élan. Tu vois.
Nessyana : oui.
SLB : c'est pas encore les marquages…les marquages au sol.
Nessyana : oui.
SLB : donc, ça va être après.

3ème séquence : 1mn03''
Matthias et Nessyana sont observateurs de Laurianne. L'enseignante invite les élèves à échanger avec les sauteurs. Laurianne arrive et parle avec Nessyana. Matthias suit mais est toujours derrière les deux filles qui parlent entre elles. A la fin de la séquence, Laurianne repart vers la zone de course d'élan pour effectuer son troisième et dernier saut. Nessyana et Matthias parlent ensemble.

SLB : donc, par contre la séquence suivante, là, vous êtes observateurs avec Matthias de Laurianne.
Nessyana : oui.

Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : qu'est-ce que vous regardez là ?
Nessyana : ben, là, en fait on regarde Laurianne. On doit regarder si elle piétine, c'est-à-dire on doit écouter si elle piétine. On doit regarder si elle mord ou pas. Même si on a dit qu'il fallait pas regarder, moi je trouve que c'est important parce que ça permet de savoir si au niveau de la planche, c'est bon ou pas. Et aussi on doit regarder les bras, si on fait les bras parce que les bras, c'est important. Pour la mesure quand on fait les bras on va plus loin et quand on les fait pas, ben en fait, on va quasiment dans la même…
SLB : l'histoire des bras quand tu fais l'action de bras, toi, t'as remarqué que toi, ça te permettait d'aller plus loin ?
Nessyana : oui. Avant j'étais en dessous du orange et dès que j'ai fait les bras, j'étais entre le rouge et le orange.
SLB : d'accord.
Nessyana : ça m'a permis d'aller plus loin.
Nous regardons la séquence.
SLB : alors, là, on va vous voir avec Matthias d'ailleurs, Laurianne va arriver. Qu'est-ce que tu lui dis à Laurianne ?
Nessyana : ben, je lui dis que c'était… que c'était bon ce qu'elle avait fait. Qu'au niveau de la planche, c'était bon aussi, qu'elle avait pas fait…qu'elle avait pas fait les bras. Qu'elle avait fait, ça, c'est le premier quand on l'a fait le premier. Donc qu'elle a fait deux mètres quatre vingt quinze et qu'elle était entre le rouge et le vert.
SLB : d'accord.
Nessyana : et que dans l'ensemble, c'était bien.
SLB : c'est précis quand même. Elle était d'accord avec toi ?
Nessyana : oui elle était d'accord.
SLB : d'accord. Et Matthias, finalement, il a rien dit Matthias ?
Nessyana : ben, il a rien dit, il est pas très très…il est un peu…on va dire timide.
SLB : ouais, on voit bien qu'il n'y a que toi qui donne…qui explique un peu. Il était d'accord avec toi, quand même ?
Nessyana : oui, il était d'accord avec moi. Quand j'ai terminé, il a dit oui.
SLB : d'accord.

4ème séquence : 1mn51'
Ce sont des sauts de prise de performance. Nessyana réalise son saut. Elle arrive autour de la barre orange posée à deux mètres de la planche. Ensuite elle regarde les autres sauteurs et échange quelques mots avec Laurianne, son observatrice. Elle retourne au niveau de ses marques.
L'enseignante invite les élèves à échanger entre observateurs et sauteurs. Laurianne arrive et s'adresse à Nessyana. Matthias est sur le côté. Laurianne trace avec son pied un trait sur le sol. Elle pose ses mains proches de cette ligne imaginaire. Elle prend une mesure puis elle la montre à Nessyana. Laurianne poursuit ses explications à Nessyana. Elle montre un placement jambe gauche devant. Enfin, Laurianne parle à Matthias. Cela dure dix secondes.

SLB : alors maintenant, voilà, on va te voir sauter.
Je cherche la séquence.
SLB : donc là, sur ce saut. Donc, là on est bien sur le saut dont tu parlais avec les barres de couleurs et la mesure. Tu te rappelles combien tu avais sauté là ?
Nessyana : euh…oui, j'avais sauté euh… deux mètres dix. A peu près deux mètres dix, deux mètres quinze. Et j'ai fait entre le orange et le rouge.
SLB : d'accord. Et après ton saut, là, qu'est-ce que tu fais ?

Nessyana : je regardais les autres. Enfin je disais…
SLB : ah, tu parles à Laurianne un peu.
Nessyana : non, c'était Laurianne qui disait qu'elle était un peu trop loin de la planche.
SLB : d'accord.
Nessyana : elle me disait tout simplement ça.
SLB : et Maël, qu'est-ce qu'il te dit Maël ?
Nessyana : j'm'en rappelle plus vraiment. J'crois qu'il a dit qu'il avait mordu.
SLB : ah, oui.
Nous regardons la séquence en silence. 10 secondes.
SLB : donc, là on va vous voir discuter.
Silence.
SLB : alors, elle parle à qui Laurianne, là ?
Nessyana : là, elle a commencé à parler à moi. Elle me disait que …ben que j'étais un peu trop loin de la planche. Que…voilà, j'étais trop loin de la planche. Que j'oublie quelquefois de faire les bras mais que sinon je les faisais.
SLB : d'accord.
Nessyana : que j'avais pas mordu et euh…et comme j'avais fait les bras, j'étais allée un tout petit peu plus loin. J'ai fait, j'ai fait entre le rouge te le orange.
SLB : qu'est-ce qu'elle te montre, là, avec le pied?
Nessyana : elle me montre avec le pied, là où y a ça. Et ben, on avait fait comme ci c'était la planche.
SLB : ah, oui, je comprends.
Nessyana : on avait fait comme si c'était la planche pour me montrer…ben, où j'étais.
SLB : pour te montrer ce que tu pouvais encore gagner quand elle te dit que t'étais trop loin.
Nessyana : et ce que je pouvais faire aussi.
SLB : d'accord. OK, je comprends. Au lieu d'aller sur la planche là-bas, elle te l'a montrée…euh…là.
Nessyana : hum.
SLB : OK.

5ème séquence : 19''
Ce sont des sauts de prise de performance. Nessyana réalise son saut. Elle arrive au-delà de barre orange posée à deux mètres de la planche. Elle sort de la fosse de sable et regarde sa marque dans le sable. Ensuite elle retourne à sa zone de marque.

SLB : alors dernière, dernière séquence à te montrer. Est-ce que c'est celle-ci, voilà.
Là, je la remets au début, c'est la dernière situation de prise de performance.
Nessyana : la prise de performance ?
SLB : ouais.
Nessyana : quand on était tous ensemble ?
SLB : voilà.
Nessyana : tous ensembles.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : ouais. Et, là, t'as réussi combien ?
Nessyana : là, j'ai fait deux mètres vingt.
SLB : d'accord. Donc encore un petit peu en progression.
Nessyana : encore un petit peu. J'avais fait un tout petit peu les bras, ça m'a permis d'avancer un petit peu mais j'étais toujours entre le orange et le rouge.
SLB : d'accord. Quand tu dis, « comment j'ai pu faire les bras. » Tu sens quand tu fais …quand tu fais l'action des bras ou pas ?

Nessyana : euh…oui, je le sens parce que quand on fait les bras, on fait comment ça (Nessyana fait une rotation des épaules.) *et on le ressent au niveau des épaules.*
SLB : d'accord, d'accord. Et, là, tu savais que ton saut était bon et que t'avais pas mordu ?
Nessyana : oui parce que sinon, si j'aurais mordu aussi on me l'aurait dit mais aussi je l'aurais entendu au niveau du piétinement…du piétinement. Parce que quand on piétine c'est plus souvent quand on piétine, ben c'est là, où quelques fois, on mord.
SLB : d'accord.
Nessyana : et quand on piétine pas…
SLB : OK.
Nous regardons à nouveau la fin de la séquence.
SLB : c'était la dernière séquence. Dernière question avant de te laisser. Ça sert à quoi de regarder les autres ?
Nessyana : ben, ça me permet de voir par rapport à mes compétences. Ça me permet de voir vers quelles distances ils vont. Euh…si je fais cette distance ou si je suis un trop loin d'eux. Et aussi ça me permet de me concentrer pour me dire que, par exemple Justine, quand elle fait trois mètres trente, j'lui dis, est-ce que je suis à cette distance-là ou pas, comment je peux faire, tout ça ?
SLB : d'accord.
Nessyana : et je lui dis toujours ça. Et pour moi, regarder les autres, c'est…ben ça me permet de…ben, comme j'ai dit…ben, au niveau des compétences.
SLB : d'accord, donc tu penses que ça te sert pour toi finalement.
Nessyana : oui.
SLB : OK. Bon, ben écoute Nessyana, merci d'avoir répondu à mes questions.
Nessyana : de rien.
SLB : merci.

Séance n°6 : 7/05/2012
Cette séance est la dernière et se situe juste après les vacances de printemps. Les élèves n'ont pas pratiqué le saut en longueur durant deux semaines.

15ème questionnement Mathilde : 11.2ans
Durée : 9mn36

SLB : tout d'abord merci Mathilde de répondre à mes questions. Première question avant de te montrer les différentes séquences où je t'ai filmée pendant la séance de saut en longueur. La séance de saut en longueur aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Mathilde : moi, j'aime beaucoup le sport alors j'ai aimé énormément.
SLB : d'accord. Très bien.
Mathilde : j'aime beaucoup le sport, alors…

1ère séquence : 35''
L'enseignante demande aux élèves de retrouver leur marque. Mathilde est proche de Justine, Nessyana et Camille. Nessyana organise l'ordre des passages. Mathilde réalise son saut suivie de Justine. Justine rattrape Mathilde et elles discutent en venant se replacer à l'endroit de leurs marques.

SLB : alors première…première situation. C'est la situation où la maîtresse vous a demandé de retrouver vos marques. Sauf que toi…

Mathilde : je l'avais déjà. Je m'en souvenais parce que, nous avec Justine, on a le même endroit et c'est déjà tracé.
SLB : d'accord.
Mathilde : y a une rainure.
SLB : y avait une rainure. Donc, c'était facile et ça n'avait pas été effacé par les vacances.
Nous regardons la séquence, en silence. Arrêt.
SLB : ça allait, t'avais pas mordu ?
Nous regardons la séquence.
Mathilde : hum, ça va !
SLB : ça a été. T'avais pas encore de points de repère.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : qu'est-ce que tu fais après, là ? Tu discutes avec Justine ?
Mathilde : ben, en fait généralement, on parle pour se dire ce qu'on…parce que comme on est côte à côte, on se suit.
SLB : d'accord.
Mathilde : et donc on peut se voir l'une et l'autre.
SLB : oui, je comprends.
Mathilde : et donc on discute de ce qu'on a fait.
SLB : d'accord. Et elle t'a dit quoi Justine puisque c'est elle qui est partie derrière toi ?
Mathilde : que c'était bien, que j'étais assez bien.
SLB : d'accord. OK.

2ème séquence : 1mn55''
L'enseignante invite les élèves à échanger entre observateurs et sauteurs. Mathilde a comme observatrice Miléna. Miléna parle à Mathilde en faisant des petites rotations avec les bras. Cela dure peu de temps. Ensuite Mathilde discute avec Pauline et Inès. Pauline lui montre des marques au sol avec son pied. Justine avec Hélène, son observatrice, viennent dans le groupe des trois filles. Hélène montre une marque au sol avec son pied, Justine discute et Mathilde écoute à côté.
Mathilde réalise un saut. Il est annoncé « mordu ». En revenant vers la zone de course d'élan, Miléna lui parle.

SLB : ensuite on va passer à la…
Mathilde : deuxième question.
SLB : pas à la deuxième, à la deuxième séquence (Rires). *Y a pas une question par séquence.*
Nous regardons la séquence en silence.
Mathilde : c'était Miléna qu'était avec moi.
SLB : c'était Miléna. Qu'est-ce qu'elle te dit Miléna, là ?
Mathilde : elle me dit que, il faudrait que je mette les bras.
SLB : d'accord.
Silence.
Mathilde : parce que c'était bien mais il fallait que je pense à mettre les bras. Et comme en fait j'étais pas sûre de moi parce que du coup j'avais arrêté un mois et que j'avais juste repris. J'étais pas sûre de mon pied donc on avait fait des essais avec un pied et je suis mieux du pied gauche.
Mathilde a été dispensée pendant quatre séances. L'enseignante lui a attribué des tâches d'observation le plus souvent au niveau de la planche « mordu » ou « pas mordu ».
SLB : d'accord.
Mathilde : c'est pour ça.
SLB : donc toi finalement, la difficulté c'est que comme t'avais raté…

Mathlde : beaucoup de séances.
SLB : …beaucoup de séances, t'étais encore obligée de te caler pied droit ou pied gauche alors que les autres, ça, c'était…
Mathilde : ils le connaissaient par cœur.
SLB : …ils le connaissaient par cœur. Pour toi, finalement, c'est plus difficile. Il faut que tu penses au pied, aux bras…
Mathilde éternue.
SLB : à tes souhaits.
Mathilde : merci.
Silence.
SLB : et, là ?
Mathilde : puis aussi aujourd'hui, j'ai la tête ailleurs.
SLB : ah, bon, d'accord.
Mathilde : puis je sais pourquoi.
Silence. Arrêt.
SLB : c'est Pauline, Justine, Inès, là, vous êtes toutes ensembles. De quoi vous parlez entre vous ?
Mathilde : ah, moi, je leur parle pas. C'est que des fois je regarde un peu, j'écoute pour savoir. C'est parce que en fait, y a moi, Inès qui est à côté, Justine et juste derrière y a Pauline. C'est pour ça qu'on est collé.
SLB : c'est juste parce que toutes vos marques sont à dix centimètres près quoi ?
Mathilde : ouais. Mais au pire on s'alterne. Justine et moi, on était là depuis le début, ben, on part les premières ensuite y a Inès qui démarre et pour finir, y a Pauline qui est la plus loin.
SLB : ça, c'est un peu organisé dans votre petit groupe.
Mathilde : voilà. On parle de temps en temps, c'est tout.
SLB : hum, hum.
Nous regardons la séquence en silence.
SLB : quand t'attends, qu'est-ce que tu fais, là, quand t'es en train d'attendre ton passage, là ?
Mathilde : j'me prépare déjà à mon pied parce que j'ai une tendance à m'appuyer d'abord sur mon pied arrière et ensuite de m'appuyer sur le pied avant pour moi. J'ai toujours eu cette manie de m'appuyer sur mon pied arrière à partir en élan.
SLB : d'accord.
Mathilde : sinon, j'me prépare, c'est tout.
Nous regardons la séquence en silence.
Mathilde : ah, là, je crois que j'avais mordu.
SLB : ouais.
Silence. Nous regardons la fin de la séquence.
SLB : et, là, qu'est-ce qu'elle te dit Miléna ?
Mathilde : Miléna, elle me…elle me…dit parce que…là, on fait des essais à deux pieds.
SLB : ah, oui avec le pied droit puis avec le pied gauche, d'accord.
Mathilde : elle me disait que j'allais plus loin au pied gauche parce que c'est celui que j'aime parce que même si j'ai mordu.
SLB : ouais.
Mathilde : on a dit donc, euh…qu'au dernier essai, j'mettais avec le pied où j'étais le mieux et avec les bras.
SLB : d'accord. Conseils, conseils précis.
Mathilde : ah, nous, on est comme ça Miléna et moi.
SLB : d'accord.

3ème séquence : 19’’
Mathilde est observatrice. Elle est à genoux près de la fosse à côté de Justine et de Pauline. Des élèves sautent et plusieurs observateurs dont Mathilde annoncent « Mordu ». Justine trace une ligne imaginaire de la marque du sauteur dans le sable jusqu’au double décamètre déroulé au bord de la fosse.

SLB : ensuite, tu vas être aussi observatrice.
Mathilde : oui.
Je cherche la séquence.
SLB : c’est la quinze. Voilà, je vais la remettre au début. Qu’est-ce que tu regardes quand t’es observatrice ?
Arrêt.
Mathilde : je regarde un petit…je regarde particulièrement ma coéquipière mais je regarde un peu les autres, voir les performances, jusqu’où ils sautent, en gros jusqu’où ça va.
SLB : d’accord, tu regardes la performance. Tu regardes quoi encore ?
Mathilde : les mordus.
SLB : les mordus.
Mathilde : et j’entends s’il y a le piétinement.
SLB : d’accord.
Silence, nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : donc, finalement, c’est rigolo parce que vous observez une personne mais en même temps…
Mathilde : les autres.
SLB : un petit peu, on a l’impression.
Nous regardons la fin de la séquence en silence.

4ème séquence : 27’’
C’est une situation de concours. Après les prises de performance, l’enseignante organise un concours différenciés pour les filles et pour les garçons. Les élèves doivent franchir la barre à deux mètres pour ne pas être éliminés. Mathilde réalise son saut avec une impulsion pied gauche. Elle revient au niveau de sa marque et discute avec Laëtitia.

SLB : ensuite. Dernière situation.
Je cherche la séquence.
SLB : voilà. Alors, attends je vais la remettre au début. Donc, là, c’est sur la situation de performance.
Mathilde : je crois qu’il a « beugué ».
SLB : non, non. Voilà.
Nous regardons la séquence.
Mathilde : j’étais juste.
SLB : quelle performance tu as faite? Tu te rappelles?
Mathilde : j’avais fait un mètre, pile poil.
SLB : un mètre ?
Mathilde : hum, parce que j’étais pas partie du bon pied.
SLB : je suis pas sûr que ça soit un mètre, c’est au moins deux mètres parce que..
Mathilde : non, non. Y avait le orange qui faisait un mètre…
SLB : non, non, le orange il fait deux mètres.
Mathilde : deux mètres, ah, ben, oui. Deux mètres, pardon, deux mètres.
Silence.
SLB : tu t’étais trompée de pied ?

Mathilde : ouais.
Silence. Arrêt de la séquence.
Mathilde : ah, parfois c'est pas facile de prendre sur le bon pied.
SLB : ouais. Comment t'as su que tu t'étais trompée de pied ?
Mathilde : parce que je l'ai senti parce que comme je connais bien ma droite et ma gauche. Je sais…je le sens quand j'appuie sur ma jambe.
SLB : t'as sentie que c'était la mauvaise jambe ?
Mathilde : oui.
SLB : OK. Qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes, là ?
Mathilde : j'regarde, ben, au début en l'air et après je regarde droit.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence en silence.
SLB : donc, là, tu reviens, finalement, à l'endroit où y a tes marques, quoi ?
Mathilde : hum.
SLB : t'étais un petit peu avec Laëtitia. Dernière question, ça sert à quoi de regarder les autres ?
Mathilde : j'sais pas, moi, j'ai toujours une manie de regarder les autres parce que …j'ai…je…j'suis pas comme certains ou certaines qui pensent qu'à eux. Donc, oui, je regarde les autres pour…et je me cale pour voir à peu près entre quoi et quoi sont la plupart des élèves.
SLB : c'est-à-dire. J'me cale pour…
Mathilde : j'aime bien regarder entre…dans quelle…la plupart des élèves où ils atterrissent entre…par exemple entre telle et telle barre.
SLB : d'accord.
Mathilde : j'aime bien regarder où la plupart des élèves atterrissent.
SLB : d'accord.
Mathilde : ça permet de me caler un petit peu dans mon niveau.
SLB : d'accord, pour voir par rapport à eux.
Mathilde : hum. Comme je sais où j'en suis, ben, ça me permet de me caler.
SLB : très bien. Ben, écoute Mathilde merci d'avoir répondu à mes questions et bonne fin de journée.
Mathilde : au revoir.
SLB : au revoir.

ANNEXE 10

Classe de 5ème – multi-bonds

Sept séances, onze questionnements séances

Déroulement des questionnements :

Question : as-tu aimé cette séance de multi-bonds aujourd'hui ?

L'échelle est présentée d'énormément à pas du tout.

Enormément	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout

- Je montre différentes séquences filmées de l'élève au fil de la séance.

Séance n°1 : 11/05/2012
1er questionnement Thomas : 13.3 ans
Durée : 18mn27

SLB : voilà, on va pouvoir commencer. Tout d'abord, Thomas, merci de répondre à mes questions. Première question avant de te montrer les différentes séquences que j'ai pu prendre de toi. La séance de multi-bonds aujourd'hui qui était la première, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Thomas : beaucoup.
SLB : beaucoup, d'accord.
Donc, là sur la première séquence que je vais te montre, c'est une des situations, j'ai pas tout pris, une des situations d'échauffement.

1ère séquence : 59''
L'échauffement se déroule sur un terrain de football. Les élèves sont en ligne. Ils réalisent différents exercices proposés par l'enseignant. Leur déplacement s'effectue entre la ligne de touche et des plots situés à 15 mètres environ au milieu du terrain de football. Les élèves effectuent les exercices de déplacement. Ils doivent revenir en trottinant sur le retour.
Thomas réalise un exercice de déplacement jambes tendues. Puis il effectue avec ses camarades une course en arrière. Thomas regarde sur les côtés pendant les retours.

Nous regardons la séquence en silence. 30 secondes. Arrêt.
SLB : sur cette situation, là, c'est difficile à réaliser?
Thomas : euh…un peu.
SLB : un peu ?
Thomas : oui.
SLB : et pourquoi un peu ?
Thomas : ben, j'y arrive pas très bien.
SLB : qu'est-ce que…t'arrivais pas à faire quoi, finalement ?
Thomas : garder les jambes bien droites.
SLB : garder les jambes tendues comme était la consigne.
Thomas : vraiment bien droites.

SLB : d'accord.
Nous regardons à nouveau la séquence. 15 secondes. Arrêt.
SLB : et, là, cette situation de course en arrière?
Thomas : c'est…c'est…ça allait.
SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu regardais quand tu es en train de courir en arrière ?
Thomas : ben, euh…l'devant.
SLB : le devant.

2ème séquence : 1mn02''
Dans la suite de l'échauffement, les élèves doivent réaliser des foulées bondissantes. Puis l'enseignant présente un exercice de mise en tension des muscles de jambes. Il s'agit de faire des grandes enjambées en posant le genou au sol et en conservant le buste droit.
Thomas réalise sans difficulté les foulées bondissantes. Il regarde attentivement la présentation de l'exercice de mise en tension des chaines musculaires des jambes. Certains de ces camarades imitent l'enseignant lors des explications de celui-ci. Ce n'est pas le cas de Thomas.

SLB : situation suivante. Attends je vais la remettre au départ. Donc, là, voilà, c'était, tu te rappelles les foulées bondissantes. Difficile, cette situation, là ?
Thomas : non, ça allait.
SLB : ça allait.
Nous regardons la séquence. 30 secondes.
SLB : donc, là, il (l'enseignant) *est en train de vous expliquer la situation suivante où vous êtes obligés de vous mettre à genoux et de remonter.*
Thomas : hum.
Silence.
SLB : alors, là ?
Thomas : ça allait aussi.

3ème séquence : 49''
L'enseignant a mis en place des parcours afin d'évaluer les élèves sur des sauts sans élan et avec élan. Ils sont associés par deux, un observateur et un sauteur, à tour de rôle. Les observateurs doivent regarder si le sauteur ne mord pas et si après le bond, il poursuit sa course sans marquer de temps d'arrêt à la réception et enfin compter les trois essais possibles à chaque nouvelle mesure. Les bandes plastiques sont déplacées de 20 cm en 20 cm.
Thomas est avec Axel. Les élèves sont, aux premières mesures, proches d'un mètre et tous les élèves du groupe réussissent sans difficulté. Thomas, longiligne et grand, franchit la rivière sans difficulté. Il regarde les autres élèves sauter.

SLB : alors, là, c'est les premières situations. Alors, cette première situation ?
Thomas : facile.
SLB : facile.
Nous regardons la séquence en silence. 15 secondes.
SLB : et donc, Axel, c'est ton observateur.
Thomas : oui.
SLB : il t'a confirmé que t'avais pas mordu, c'est ça ?
Thomas acquiesce. Silence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand les autres sont en train de…
Thomas : voir si ils mordent.
SLB : tu regardes s'ils mordent. D'accord.

Silence.
SLB : pas de problème pour Axel. Finalement tu regardes si…tu n'as pas un observateur attitré, enfin un sauteur attitré…
Thomas : oui.
SLB : …mais tu regardes aussi les autres.
Thomas : ben, oui.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et, là au début tout le monde est en situation de réussite ?
Thomas : ben, oui, ça allait.
SLB : donc on va voir au fur et à mesure que sur cette situation-là, la situation est de plus en plus difficile. Voilà, ça va encore à peu près ?
Silence.
SLB : vous discutez, tu discutes un peu avec les autres entre…
Thomas : oui.
SLB …entre les temps. Vous discutez de quoi ?
Thomas : ben, euh…si on y arrive ou pas.
SLB : ouais. D'accord, vous faites le point les uns avec les autres.
Thomas : ouais.
SLB : là, y avait pas de personnes éliminées du groupe ?
Thomas : non, pas encore.
Silence. Nous regardons la fin de la séquence.

4ème séquence : 25''
Thomas réalise son saut sans difficulté. Gaëlle et Lucas enchaînent derrière Thomas. Thomas regarde les membres du groupe puis c'est au tour d'Axel. Il réalise son franchissement mais accentue la hauteur de celui-ci. Thomas en rit et le fait remarquer à Axel. Thomas va déplacer les bandes plastiques.
SLB : là, on va continuer. Toujours la même situation, on va voir que ça se corse un tout petit peu au fur et à mesure. Là, ça passe encore.
Arrêt.
SLB : sur les différents sauts au fur et à mesure, comment tu te débrouilles pour sauter de plus en plus loin ?
Thomas : ben…j'sais pas.
SLB : tu sais pas ?
Thomas : ben, au début je vais pas très vite comme ça je prends pas trop d'énergie.
SLB : c'est ça.
Thomas : et après, ben, euh…j'essaie de mettre plus d'énergie pour sauter plus loin.
SLB : d'accord. Et quand tu dis plus d'énergie comment tu ressens ça ?
Thomas : ben, je force plus sur les jambes pour aller plus loin.
SLB : sur ta jambe de…sur ta jambe d'appel ?
Thomas : hum.
Nous regardons la séquence.
SLB : sur ta jambe d'appel, tu forces plus. OK. Et qu'est-ce que tu regardes quand t'es en train de faire ton saut, là ?
Thomas : devant.
SLB : tu regardes devant ?
Thomas : ouais.
Nous regardons la séquence. 10 secondes.
SLB : pas de problème pour Axel, non plus ?

Thomas : si j'crois qu'il avait mordu, là.
SLB : il avait mordu, là.
Silence. 10 secondes.
SLB : c'est toi qui déplaces à chaque fois le …
Thomas : ben, oui, souvent.

5ème séquence : 44''
La rivière à franchir est de plus en plus large. Thomas saute. Il demande s'il a mordu. Les autres membres du groupe passe un par un. Thomas déplace les bandes plastiques mais il s'aperçoit que Solène n'est pas passée. Elle mord lors de ce premier essai.

SLB : ça se fait comme ça, c'est pas…attends, on va remettre au départ. Voilà.
Silence.
Thomas : ben, ça devient de plus en plus difficile.
Arrêt.
SLB : ouais, ça devient de plus en plus difficile.
Silence.
SLB : là, on le voit bien.
Silence.
SLB : là, on voit, t'es attentif à regarder si ils mordent.
Thomas : hum.
Silence. 20 secondes. Fin de la séquence.

6ème séquence : 31''
Thomas franchit la rivière. Ensuite Gaëlle, Pierre, les deux Lucas mordent. Thomas se dirige vers les bandes plastiques qui délimitent la rivière. Il dit « C'est bon, là ? ».

SLB : là, ça devient de plus en plus compliqué. On va voir encore la suite.
Silence. 10 secondes.
SLB : donc, là, vous n'êtes plus nombreux.
Thomas : ben, y a plus que moi.
SLB : y a plus que moi. Axel n'y est pas non plus ?
Thomas : non. Il a raté au début.
SLB : d'accord.

7ème séquence : 31''
Thomas reste le seul de son groupe. Les autres membres du groupe notent sur leur fiche les performances réalisées. Seul, Axel, son observateur est avec lui. L'enseignant replace les bandes plastiques de l'atelier. Thomas réalise son franchissement mais manque de tomber lors de la réception de son franchissement. L'enseignant lui dit : « On va arrêter, là, Thomas. T'as atteint ta limite. T'as vu, tu t'écrases, t'arrive pas à reprendre une course normale.» Thomas retrouve Axel, son observateur et discute avec lui.

SLB : voilà.
Silence.
Thomas : deux mètres soixante.
SLB : ouais, ouais. Toi, monsieur F. te dit que c'est que pour lui, c'est raté et toi, qu'est-ce que t'estimais, toi ?
Thomas : ben, que c'était raté parce que j'ai pas pu reprendre derrière.

SLB : ouais, c'est ça, d'accord. Le fait de t'écraser, tu t'es dit, bon, voilà, je vais pas y arriver, quoi.
Fin de la séquence.
SLB : satisfait d'être le dernier ?
Thomas : ben, oui, un peu.
SLB : un peu. Ouais.

8ème séquence : 52''
Le groupe a changé d'atelier. Cette fois, les élèves doivent évaluer leur saut maximum franchi mais sans élan. Monsieur F. intervient pour faire remarquer aux élèves du groupe de Thomas que la répartition des élèves n'est pas satisfaisante. Sonny et Jason sont seuls sur un parcours tandis que les huit autres élèves sont sur l'autre. Ce constat avait été déjà fait au précédent atelier de saut avec élan.
Ensuite, il rappelle que les paliers augmentent de dix centimètres en dix centimètres.

SLB : donc là, c'est l'autre situation, cette fois-ci avec le bond mais sans élan.
Thomas : c'était plus difficile.
SLB : ouais, tu as trouvé que c'était plus difficile ?
Thomas : ben, oui.
Silence. Arrêt.
SLB : comment tu… ?
Thomas : bon, euh…enfin avec des grandes jambes, c'est plus difficile. On peut pas atteindre…On n'a pas assez d'espace pour prendre un appui.
SLB : d'accord et qu'est-ce qui fait la différence ? Parce que même, t'avais pas la course d'élan. Mais des grandes jambes, c'est plus facile pour franchir un espace que des petites?
Thomas : ouais.
SLB : mais là, tu penses que toi, ça t'a gêné.
Thomas : ouais, un peu.
SLB : le fait que tu sois grand, longiligne, ça t'a gêné, là. D'accord.
Nous regardons la séquence. 20 secondes.
SLB : là, c'est l'intervention de monsieur F., c'était sur quoi, là ?
Thomas : pour…euh…ben, puisqu'on était passé et…Y en avait qui n'y arrivait pas, qu'a pas réussi, qu'a fait trois erreurs, ils voulaient quand même continuer.
SLB : ah, oui, d'accord.
Thomas : donc, il (L'enseignant) *était venu.*
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence.10 secondes.
Thomas : non, là, c'était quand on était tous sur le même atelier et qui y en avaient deux de l'autre côté.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : la fois d'avant, c'était pareil aussi, y avait que deux…
Thomas : oui.
SLB : …camarades d'un côté et tout le reste du groupe était sur le même…effectivement, atelier.
Silence 10 secondes.
SLB : là, pareil, sans difficulté majeure ?
Thomas : non.
Fin de la séquence.

9ème séquence : 1mn13’’
Les élèves passent les uns après les autres. Thomas déplace les bandes plastiques puis après son saut reste au niveau de la rivière. Il annonce « Mordu » à Lucas.
La rivière à franchir mesure un mètre cinquante. Solène et Gaëlle mordent et sont éliminées. Pierre et Axel passent ce palier. Thomas replace les bandes plastiques lorsque celles-ci sont déplacées et ils annoncent le nombre d’essais pour Solène.

SLB : quand, t’es observateur, là, pareil, pour Axel et les autres, tu regardes le « mordu »,
Thomas : ben, oui.
SLB : d’accord.
Silence.
SLB : et ce que vous a demandé de regarder monsieur F., la reprise de course, c’est facile ou c’est difficile ?
Thomas : et…
SLB : est-ce que pour toi, c’est plus difficile que le « mordu » ?
Thomas : c’est plus difficile que le « mordu ».
SLB : que le « mordu ». Comment tu fais pour te dire, parce qu’ils arrivent pas toujours pieds joints. Quand ils arrivent pieds joints, on voit bien.
Thomas : oui.
SLB : quand ils arrivent pas pieds joints, comment t’arrives à estimer que…ils s’écrasent ou qu’ils s’écrasent pas puisque c’est ce que vous a demandé monsieur F. de regarder?
Thomas : ben, si ils arrivent à reprendre assez vite quand même derrière.
SLB : d’accord.
Thomas : si ils arrivent pas à reprendre.
SLB : oui, c’est ça. Si y a un…reprendre, ça veut dire quoi, ça veut dire que…,
Thomas : ben, ils arrivent à redémarrer directement.
SLB : d’accord, OK. J’comprends
Nous regardons la séquence 25 secondes.
SLB : au bout du compte, t’es arrivé à quelle distance, là sans… ?
Thomas : deux mètres.
SLB : deux mètres et donc deux mètres soixante avec élan ?
Thomas : oui.
Silence, 15 secondes.
SLB : tu dis que ça te gênait. Tout de même, deux mètres dans ton groupe, là, t’étais quand même comme tout à l’heure avec élan, le dernier.
Thomas : oui.

10ème séquence : 2mn17’’
La rivière est à un mètre soixante dix. Thomas franchit mais il marque un temps d’arrêt à a réception. Pierre saute. Thomas lui annonce « Mordu » et lui précise qu’il ne lui reste qu’un essai. Axel, Lucas et Pierre sont éliminés à ce palier.
Thomas déplace la bande plastique de dix centimètres.
Thomas saute le palier suivant. Les sept autres membres du groupe le regardent réussir. La validation du groupe est collective « C’est bon, Thomas. »
Les élèves sont invités par l’enseignant à aller noter leur performance sur leur fiche individuelle. L’enseignant demande à l’observateur de Thomas de rester pour la validation du saut. La rivière est à deux mètres dix et Thomas ne va pas réussir à franchir ce palier. Lucas reste avec Axel, l’observateur de Thomas. Thomas effectue son deuxième essai. Après quelques discussions, les trois élèves quittent l’atelier. Thomas ne fait pas son troisième essai.

SLB : donc, là, c'est les derniers essais.
Silence.
SLB : tu penses que ça passe, là ?
Thomas : ouais, ils m'ont dit que ça passait.
SLB : d'accord. Et toi, quel était ton avis ?
Thomas : ben, enfin non, pas trop, mais bon.
SLB : tu trouvais que…
Thomas : j'ai un peu raté mais ils m'ont dit que « non, c'était bon ».
SLB : d'accord.
Silence. 20 secondes.
SLB : et, là, vous discutez de quoi, là ?
Thomas : là, je demande à Axel si il est rendu…à combien il est rendu ?
SLB : d'accord. Normalement il est arrivé à la même distance que toi ?
Thomas : on est à un mètre quatre dix.
SLB : vous êtes à un mètre quatre vingt dix.
Thomas : et il va rater et je vais faire celle à deux mètres.
SLB : ouais.
Silence. 10 secondes.
SLB : là, tu la mets à deux mètres, c'est ça ?
Thomas hum.
SLB : qu'est-ce que tu regardes, là, quand tu sautes ?
Thomas : je regardais ce qu'allait faire Jason.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : pourquoi tu regardais Jason ?
Thomas : pour voir combien il faisait.
SLB : d'accord. Il était à combien Jason, là… ?
Thomas : deux mètres, il a pas réussi à dépasser les deux mètres.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : tu te disais quoi peut-être que…
Silence.
SLB : ah ! là, difficile !
Thomas : ben, là, j'étais à deux mètres dix.
SLB : ouais, ouais.
Silence.
SLB : tu fais deux tentatives, c'est ça et puis après tu fais pas la troisième ?
Thomas : j'crois que j'ai arrêté.
SLB : ouais.
Nous regardons la fin de la séquence. 20 secondes.
SLB : rires. *Là, on sent que ça devient limite et puis après, on est en fin de séance et ça devient à devenir un peu difficile.*
Thomas : hum.

11ème séquence : 17''
L'enseignant propose une situation où les élèves doivent réaliser globalement un saut de trois bonds. Les élèves doivent choisir entre trois aménagements différents. Une planche est matérialisée par des plots et une bande plastique 6 mètres, 5 mètres et 4 mètres.

Les élèves sont toujours en binôme avec un sauteur et un observateur. Les observateurs doivent compter les sauts, vérifier les « mordus » et compter les appuis dans la zone avant la fosse. Seuls, deux appuis sont autorisés.
Thomas effectue son premier saut. Il a choisi l'aménagement à 5 mètres.
Il réalise son saut mais en se réceptionnant, il trébuche et tombe à genoux dans le sable. Axel, son observateur, vient le voir après le saut.

SLB : donc, là, je vais te montrer les sauts. Donc, là quand vous êtes…voilà.
Nous regardons la séquence.
Rires.
SLB : t'as été surpris un peu, là ?
Thomas : ben, j'ai glissé en arrivant sur le sable.
SLB : d'accord.

12ème séquence : 1mn09
Thomas réalise son saut à l'atelier vert dont la planche est à 5 mètres de la fosse à sable. Il saute en arrivant pieds joints. Puis il reste à regarder les autres. Axel saute sur l'atelier du milieu. Thomas se dirige vers lui et ils discutent en se dirigeant vers les files indiennes.

SLB : difficile la situation par rapport à celle d'avant ?
Thomas : Non, pas très.
SLB : non, ça allait.
Thomas : c'était…
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu fais là quand t'attends ?
Thomas : j'attends qu'Axel passe.
SLB : d'accord.
Silence. 30 secondes. Nous regardons la séquence.
SLB : finalement, tu…euh…t'as essayé de passer sur la plus loin ?
Thomas : euh…oui, une fois.
SLB : une fois et alors ?
Thomas : ben, non, j'ai pas eu assez d'élan, je suis tombé.
SLB : donc pour toi, c'est plutôt l'atelier jaune qui te convient le mieux ?
Thomas : ouais.
Silence, nous regardons la fin de la séquence.

13ème séquence : 28''
Thomas essaie à la planche la plus lointaine de la fosse (6 mètres). Il effectue sa réception sur un pied à environ cinquante centimètres devant la planche dans le sable.

SLB : là, on va te voir une dernière fois.
Silence. 15 secondes.
SLB : c'est justement quand tu essaies au plus loin.
Silence.
SLB : ouais, t'es un petit peu limite.
Thomas : hum.
Fin de la séquence.

SLB : dernière question puisque j'ai fini les séquences. Ça sert à quoi de regarder les autres ?

Thomas : ben pour s'améliorer.
SLB : c'est-à-dire.
Thomas : ben, ceux qui sautent bien, on peut voir ce qu'ils font pour aller plus loin.
SLB : d'accord, OK. Donc, par exemple, regarder quoi qu'ils font ?
Thomas : ben, par exemple comment ils mettent le pied pour sauter comme Nicolas.
SLB : D'accord, OK. Nicolas, c'est celui qui a fait le grand bond sur les…
Thomas : trois mètres, il a fait.
SLB : il a été très loin. C'est-à-dire que Nicolas, tu vas le regarder d'un peu plus près pour voir…
Thomas : … pour voir comment il fait.
SLB : bon, ben, écoute Thomas, merci et puis je vais te laisser aller manger.
Thomas : au revoir.
SLB : au revoir.

Séance n°2 : 11/05/2012
2ème questionnement Nathan : 13.9 ans
Durée : 18mn27

SLB : tout d'abord Nathan, merci d'accepter de répondre à mes questions.
Nathan : de rien.
SLB : avant de te montrer les différentes séquences, donc je t'ai pris dans le déroulement de la séance, tu vas voir. Y a des moments où c'est l'échauffement, après certains sauts. Bon, voilà, à peu près, c'est pas tout à fait l'ensemble comme j'ai alterné avec Noémie mais bon, y a peu près l'ensemble du déroulement de la séance. Première question, la séance de saut ou de multi-bonds aujourd'hui, tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout.
Nathan : bon, ça va, c'était moyen.
SLB : moyen. D'accord.

1ère séquence : 1mn07''
Ce sont des situations d'échauffement qui se déroulent sur le terrain de football. Les élèves sont sur la ligne de touche. L'enseignant donne les consignes orales et démontre simultanément les actions motrices à réaliser. Ils réalisent tout d'abord des talons-fesses, des cloches-pieds et une course en arrière. Les élèves doivent réaliser les exercices demandés jusqu'à une ligne délimitée par des plots et reviennent en trottinant. Nathan et Noémie sont côte à côte. Nathan arrive toujours le premier. On entend les rires des élèves.

SLB : alors la première, les deux premières séquences, c'est au moment de l'échauffement et puis comme vous étiez côte à côte avec Noémie, on vous voit…on vous voit simultanément, voilà.
Nous regardons la séquence.
SLB : alors, qu'est-ce que vous faîtes, là, sur cette situation d'échauffement?
Nathan : on fait les…les talons fesses.
SLB : ouais, d'accord. Difficile à réaliser.
Nathan : non.
SLB : non, ça va.
Silence. 10 secondes.
SLB : et lorsque vous attendez, là. Vous faîtes quoi ? Vous écoutez…
Nathan : ce que le prof, il nous disait de faire.

SLB : d'accord.
Silence. 20 secondes.
SLB : et la série de cloche-pied, pareil.
Nathan : ouais. Cloche-pied, on fait 1-2-3-4 et on change de pied.
SLB : d'accord. Ce sont des choses que tu as l'habitude de réaliser.
Nathan : ouais.
Silence.
SLB : pareil sur des courses en arrière.
Nathan : ouais.
Silence.
B : on voit que vous riez, vous êtes plutôt détendus.
Nathan : ouais.

2ème séquence : 34''
Les élèves doivent réaliser des foulées bondissantes sur la zone délimitée par la ligne de touche du terrain de football et la ligne de plots. L'enseignant leur a demandé de réduire le nombre d'appuis au fil des trois essais pour franchir l'espace. Ils sont associés par deux, un observateur qui compte les appuis et un sauteur qui effectue la tâche prescrite.
Nathan est avec Oriane. Nathan, garçon longiligne réalise de grandes foulées lors de sa traversée.

SLB : donc, deuxième séquence. Donc, là, alors, là, tu sais c'est la fin de l'échauffement. Est-ce que tu te rappelles de la situation à réaliser, là ?
Arrêt.
Nathan : là, non, non.
SLB : tu te rappelles plus de ça ?
Nathan : non.
SLB : vous étiez associés par deux et vous aviez à couvrir la distance que vous aviez faite et il fallait réduire le nombre…
Nathan : ah, oui !
SLB : …le nombre de foulées, tu te rappelles ?
Nathan : oui, oui.
SLB : vous aviez, je crois, trois essais.
Nous regardons la séquence.
Nathan : ouais. Y avait ça à faire.
Silence.
SLB : donc, là, c'est tout d'abord Noémie et puis après on va te voir enchaîner, me semble-t-il ? A moins que je me sois trompé.
Silence.
SLB : ah, voilà ! Je t'ai un peu raté. (La séquence débute alors que Noémie a déjà commencé sa traversée.) *Quelque chose de nouveau, ça, à réaliser ?*
Nathan : non.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu fais tes foulées bondissantes, là ?
Arrêt.
Nathan : enfin ce que je fais, comme tout le monde.
SLB : ouais. Tu regardes les autres quand ils sont en train de faire ?
Nathan : ouais.
SLB : et alors ?
Nathan : enfin, alors…enfin rien.
SLB : ouais.

Nathan : j'sais pas, enfin y a pas de truc extraordinaire, on fait tous pareils.
SLB : vous…t'as l'impression que vous êtes à peu près…que vous faîtes tous à peu près la même chose.
Nous regardons la fin de la séquence. 10 secondes.

3ème séquence : 1mn04''
Oriane revient en marchant et se place près de Nathan. L'enseignant donne des explications et réalise plusieurs foulées bondissantes. Nathan réalise la traversée avec toujours de l'amplitude dans ses foulées.

SLB : alors, maintenant.
Silence, je cherche la séquence suivante.
SLB : donc, après on va passer à celle-ci. Je crois que c'est celle-ci. C'est à nouveau les foulées bondissantes. C'est ton deuxième ou ton troisième essai.
Qui est-ce qui t'observe, là ?
Nathan : là, c'est Oriane.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence. 15 secondes. Arrêt.
SLB : donc, là, monsieur F. vous montre. Ça va te servir à quelque chose ?
Nathan : là, non, pas vraiment.
SLB : non. D'accord.
Nous regardons la séquence. 10 secondes. Arrêt.
SLB : et, là, c'est…au fur et à mesure d'avoir répété la situation tu te sens plus à l'aise ?
Nathan : oui. En gros, c'est plus facile.
SLB : ouais. Tu trouves que c'est plus facile au fur et à mesure ?
Nathan : ouais.
SLB : et comment tu perçois ça ?
Nathan : ah, j'sais pas, enfin.
SLB : tu sais pas mais tu trouves que c'est plus facile. D'accord.
Nous regardons la fin de la séquence.

4ème séquence : 1mn06''
Nathan est sur le parcours des rivières les plus larges avec uniquement des garçons, les plus grands de la classe.
Nathan réalise le parcours sans difficulté. Il revient en courant et se replace dans la file indienne. Après son deuxième passage, il revient en marchant et regarde les autres parcours. Les autres élèves attendent.

SLB : ensuite, situation suivante. Là, je pense que c'est la situation de parcours. Je vais la remettre au départ.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : alors, t'as trouvé ça comment cette situation…
Nathan : ça, ça, c'était bien mais bon, après, y a en des plus faciles, des plus difficiles. J'ai essayé le plus facile juste comme ça.
SLB : ouais. Celui que t'avais choisi entre les trois. Qu'est-ce qui t'as décidé à choisir…
Nathan : enfin, après c'est le prof qui nous a dit en fonction des choses machin choses, là.
SLB : et tu trouvais que ça te correspondait bien finalement ?
Nathan : non, il était beaucoup trop dur.
SLB : ah, bon, tu trouvais que c'était trop difficile ?
Nathan : ouais, du coup, j'ai pris l'autre.

SLB : et après, c'est pour ça que t'as…
Nathan : changé.
SLB : …basculé sur l'autre.
Silence. Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : quand t'es dans les files indiennes. Y a beaucoup de moments où vous attendez, qu'est-ce que tu fais ?
Nathan : oh ! Je parle.
SLB : oui, tu parles.
Nathan : et puis après.
SLB : d'un peu de tout.
Nathan : hum.
Nous regardons la séquence. 15 secondes.
SLB : tu trouvais que c'était trop difficile ?
Nathan : hum.
SLB : qu'est-ce que t'as permis de dire que c'était trop difficile ?
Arrêt.
Nathan : ben, enfin après, c'est l'espace qu'il y a au fur et à mesure.
SLB : ouais.
Nathan : parce que dans le plus petit, c'est le plus rétracté puis après l'autre c'est…
SLB : oui mais là, toi quand tu l'as réalisé. Qu'est-ce qui t'a fait dire « ouais, c'est un peu… »
Nathan : ben, le truc faut sauter loin. Le fait d'aller plus loin.
SLB : d'accord. Ça veut dire qu'à chaque fois, tu mordais dans l'espace ?
Nathan : hum.
SLB : d'accord, je comprends.
Nous regardons la séquence. 10 secondes.
SLB : et t'as changé à quel moment ? Comment t'as fait pour changer ? T'as été le dire à…
Nathan : non, non, j'ai changé comme ça.
SLB : d'accord. Tu t'es dit, je vais m'ajuster.
Nathan : ouais.

5ème séquence : 1mn17''
Sur les mêmes parcours que précédemment, l'enseignant propose aux élèves une situation dont l'objectif est de trouver ou de vérifier leur pied d'appel. L'enseignant explique et démontre la tâche aux élèves. Ils doivent effectuer le parcours de leur choix avec un plot dans une main. Il leur demande de voir le plot devant à hauteur des yeux au moment de la foulée bondissante. Les élèves sont par deux. L'un observe pendant que l'autre réalise la tâche. Nathan est avec Pauline. Nathan est sur le parcours intermédiaire tandis que Pauline réalise celui où les rivières sont les moins larges. Après être passé, Nathan donne le plot à Pauline et se place sur le côté. Ils discutent avec Oriane et Solène. Il regarde les autres passer. Il observe Pauline effectuer le parcours.

SLB : ça, c'est la suite. On va te voir encore…alors je vais le remettre au tout début. Alors, c'est la situation finalement où monsieur F. vous demande de faire les parcours avec l'utilisation du plot. Tu te rappelles ?
Nathan : oui.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : alors, est-ce que ça t'as aidé ?
Nathan : ouais, ouais. Parce que c'était de savoir quel, quel pied appelle-t-on…enfin pour sauter en premier.

SLB : d'accord.
Nathan : puis après en même temps si on sautait du gauche, et ben, il fallait mettre son bras droit en avant.
SLB : ouais d'accord et ça, ça t'as permis de déterminer ton pied d'appel.
Nathan : ouais.
SLB : et c'est quoi ton pied d'appel ?
Nathan : c'est le droit.
SLB : d'accord, c'est le droit. OK.
Nous regardons la séquence en silence. 20 secondes.
SLB : et après, qu'est-ce que tu fais juste après …
Nathan : là, là, j'observe Pauline.
SLB : d'accord, t'observes Pauline.
Silence.
SLB : et qu'est-ce que t'avais à observer ?
Nathan : son pied d'appel, si elle mordait pas, des choses comme ça.
SLB : d'accord. Le pied d'appel, si elle mordait pas et puis euh…
Nathan : si elle mettait bien le plot devant elle.
SLB : c'est ça.
Silence, nous regardons la séquence.
SLB : ce plot, vous deviez le voir devant vous ?
Nathan : ouais.
Silence.
SLB : et Pauline, alors ?
Nathan : ça va, elle y arrive bien.
SLB : et c'était quoi son pied d'appel ?
Nathan : son pied gauche.
Silence et fin de la séquence.
Nathan : quand moi, je devais sauter, moi, je faisais toujours l'appel du pied gauche mais elle savait pas son pied d'appel.
SLB : ah, bon.
Nathan : ouais.
SLB ; tu lui as dit.
Nathan : ouais.
SLB : faut espérer que ça l'aide à apprendre.

6ème séquence : 1mn24''
Les élèves sont sur une situation de multi-bonds. L'enseignant a aménagé trois parcours avec des planches d'élan à 6-5-4 mètres avant la fosse de sable. Un observateur doit vérifier si les sauteurs ne mordent pas et réalisent deux appuis dans l'espace avant la fosse. Un autre doit communiquer la mesure à son camarade. Un rouleau plastique est déroulé dans la fosse avec des graduations tous les cinq centimètres.
Nathan est dans la file indienne derrière Lucas B. qui s'élance pour sauter. L'enseignant avance en direction des observateurs et empêche Lucas B. de terminer son saut. Il réorganise le nombre et la répartition des tâches des observateurs. Des élèves retournent dans les files indiennes. Nathan attend une minute avant de pouvoir sauter. Il effectue son saut et se dirige vers Gaëlle. Ils échangent quelques mots et il retourne vers la file indienne.

SLB : alors ensuite. On a te voir ensuite réaliser les sauts.
Nous regardons la séquence. 10 secondes. Arrêt.
SLB : c'est compliqué, là au niveau des multi-bonds ? T'as perçu ça comment toi ?

Nathan : enfin, non, non. Au début j'avais pas compris puis après le prof, il m'a expliqué.
SLB : d'accord.
Nathan : par contre ce qui était un peu…
SLB : qu'est-ce que t'avais compris au départ ?
Nathan : ben, qu'il fallait faire trois grands bonds et puis après sauter dedans. Et puis en fait c'est 1-2 et puis tu sautes dans le sable.
SLB : d'accord.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : et après…
Nathan : après ce qui était énervant, c'était pour s'organiser …enfin pour nous observer.
Silence.
SLB : et, oui, comment t'avais compris les choses, toi ?
Nathan : moi, j'croyais qu'on sautait comme ça et que tout le monde nous regardait.
SLB : mais normalement vous deviez être regardés par…
Nathan : par d'autres.
SLB : par d'autres. Oui par d'autres mais vous étiez obligatoirement observés par d'autres.
Nathan : ouais.
SLB : mais euh…t'avais pas compris que ça marchait…
Nathan : euh…voilà, comme ça.
Nous regardons la séquence.10 secondes.
SLB : là, y a beaucoup de discussion.
Nathan : ouais.
SLB : c'est à cause de ce que tu disais juste avant ?
Nathan : ouais.
Nous regardons la séquence. 10 secondes.
SLB : donc, là, au retour. Qu'est-ce que tu vas faire ? Tu vas voir tes camarades sur le côté ?qu'est-ce qu'elles te disent ?
Nathan : c'est Gaëlle. Gaëlle, elle m'a demandé de le refaire parce que j'avais mis, euh, trois bonds comme je vous l'avais dit.
SLB : d'accord. T'avais mis un appui de trop, quoi.
Nathan : ouais.
Silence. Fin de la séquence.
SLB : après y en aura un autre que je vais te montrer juste après.

7ème séquence : 1mn16''
Nathan est le premier dans la file indienne et attend. L'enseignant a instauré un signe de la main entre les observateurs et les sauteurs pour faciliter la coordination entre eux. Nathan attend 40 secondes. Il fait un signe de la main qui n'est pas vu. Il attend encore, puis renouvelle son signe. Il effectue son saut. Il va voir Nina, l'observatrice. Ils discutent ensemble. On entend l'enseignant dire que le saut est validé.

SLB : je me suis trompé, c'est…Noémie.
Je cherche la bonne séquence.
SLB : voilà, c'est celui-ci. Celui-ci a priori, tu es plus dans les clous. Qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes, là ?
Nathan : ben, enfin, mes pieds…, les jambes, comment elles vont faire.
SLB : ouais.
Nathan : le nombre de pieds.
SLB : Tu regardes tes poses de pieds par terre ?
Nathan : ouais, voilà.

SLB : d'accord.
Silence. 10 secondes.
SLB : qui est-ce qui devait t'observer, là ?
Nathan : et bien je sais pas trop puisque…
SLB : tu savais pas qui devait t'observer ?
Nathan : du coup, j'ai été obligé d'appeler.
SLB : oui, oui, on te voit faire un signe de la main plusieurs fois sur le film.
Nathan : ouais.
SLB : donc, là, tu demandes quelque chose à un observateur ?
Arrêt de la séquence.
Nathan : ouais à Nina.
SLB : d'accord et donc c'était quoi ta performance ?
Nathan : là, j'ai fait 6 mètres.
SLB : d'accord.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : et par rapport aux performances cibles que vous a données monsieur F.
Nathan : là, j'ai fait beaucoup plus. Non, là, j'ai fait un point de moins, j'ai fait sept mètres vingt ou un truc comme ça.
SLB : d'accord. Pour l'instant, t'es en dessous de ta performance cible.
Nathan : le plus, c'est qu'il fallait se rapprocher de sa performance cible.
SLB : d'accord. OK. Donc, écoute c'était la dernière séquence. Merci d'avoir répondu à mes questions et je vais te laisser partir, merci beaucoup.
Nathan : ouais. De rien.

Séance n°2 : 11/05/2012
3ème questionnement Noémie : 13 ans
Durée : 14mn54

SLB : j'ai expliqué aussi à Nathan. Après si tu veux c'est transcrit, je tape les entretiens. C'est pour ça que j'ai besoin de les enregistrer parce que j'arriverai pas à tout mémoriser. Avant de te montrer les séquences, la séance de multi-bonds aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Noémie : moyennement parce que j'arrivais pas trop à faire les, les…euh…trucs, les foul…
SLB : les foulées bondissantes ?
Noémie : ouais j'y arrivais pas trop.
SLB : tu te…D'accord. Je pense qu'on va le voir, tu pourras en parler.

1ère séquence : 1mn07''
Ce sont des situations d'échauffement qui se déroulent sur le terrain de football. Les élèves sont sur la ligne de touche. L'enseignant donne les consignes orales et démontre simultanément les actions motrices à réaliser. Ils réalisent tout d'abord des talons-fesses, des cloches-pieds et une course en arrière. Les élèves doivent réaliser les exercices demandés jusqu'à une ligne délimitée par des plots et reviennent en trottinant. Nathan et Noémie sont côte à côte. Nathan arrive toujours le premier. On entend les rires des élèves.

Nous regardons la séquence.
SLB : Alors la première situation, c'est des situations d'échauffement. Vous êtes côte à côte avec Nathan. Donc voilà.
Difficile, ces situations d'échauffement, le talons-fesses, là ?

Noémie : non, ça va.
Silence. 20 secondes.
SLB : après on va vous voir lorsque vous faîtes des cloches-pieds.
Silence.
SLB : pareil, pas difficile.
Noémie : non, ça va.
Silence 10 secondes.
SLB : et la course en arrière, ça va ?
Noémie : oui, ça va.
Silence.
SLB : globalement les exercices d'échauffement…
Noémie : ça passe.
SLB : ça passe. C'est après.
Noémie : hum.

2ème séquence : 34''
Les élèves doivent réaliser des foulées bondissantes sur la zone délimitée par la ligne de touche du terrain de football et la ligne de plots. L'enseignant leur a demandé de réduire le nombre d'appuis au fil des trois essais pour franchir l'espace. Ils sont associés par deux, un observateur qui compte les appuis et un sauteur qui effectue la tâche prescrite.
Noémie est avec Pierre. Noémie a des foulées bondissantes peu amples. Ses jambes sont un peu raides. Ensuite on voit Nathan réaliser les foulées bondissantes en même temps que Pierre. Puis Noémie et Pierre discutent.

SLB : deuxième.
Noémie : ah, ben, j'y arrive pas.
SLB : ça, c'est…je vais la remettre au début. Voilà.
Ça, ce sont les fameuses foulées bondissantes. Alors tu te rappelles exactement ce qu'il fallait faire ?
Arrêt de la séquence.
Noémie : ben, oui fallait sauter loin, enfin rebondir assez loin pour faire le moins de pas.
SLB : voilà, le moins de foulées possibles sur le même espace. Ton observateur, c'était Pierre ?
Noémie : oui.
SLB: d'accord. Et t'en as fait combien ?
Noémie : c'était souvent 9 et 8.
Nous regardons la séquence.
SLB : d'accord. Oui, vous aviez trois essais et il fallait essayer d'en faire de moins en moins.
Arrêt.
SLB : qu'est-ce que t'arrivais pas à faire ?
Noémie : ben…euh…ben à faire, d'en faire le moins possible, j'arrivais pas…à y aller.
SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu regardais quand tu essayais de réaliser la…
Noémie : et ben, le devant quand mes jambes et quand je…loin.
SLB : d'accord. Tu regardes loin devant toi.
Noémie : oui.
Nous regardons la fin de la séquence.
SLB : qu'est-ce qu'il te dit, là, Pierre ?
Noémie : combien j'ai fait.
SLB : et toi quand tu le …, là, c'est après la situation où Nathan le fait. Et comment tu fais pour compter le nombre… ?

Noémie : quand il atterrit, je compte.
SLB : d'accord.

3ème séquence : 37''
Noémie effectue ses foulées bondissantes. Ses enjambées sont peu amples. Son corps est très droit. Après avoir terminé sa traversée, elle revient en marchant vers Pierre son observateur. Ils discutent ensemble. Pierre imite un plongeon et Noémie rit. Pierre réalise l'exercice. Noémie est attentive et regarde dans la direction où se dirige Pierre. Il revient et ils discutent ensemble.

SLB : on va revoir des foulées. Je vais remettre au départ. La séquence démarre tout de suite. Là, c'est un autre essai et c'est toujours pareil ?
Nous regardons la séquence.
Noémie : sourire. Hum, j'y arrive pas.
Silence. 10 secondes.
SLB : qu'est-ce qu'il te dit alors…,
Noémie : oh, ben, que c'est... (Noémie sourit et fait la moue.)
SLB : il te dit quoi, Pierre (sourire, Pierre imite un plongeon.)*?*
Noémie : sourire.
Silence.
SLB : il te dit quoi, Pierre. Tu te rappelles plus ?
Noémie : non, j'sais plus. Rien juste les trucs (incompréhensible).
SLB : d'accord. Et toi quand tu l'observes, là, il a réussi lui à réduire le nombre de foulées ?
Noémie : Il a fait 8 et 7.
SLB : d'accord. Il en a gagné une, quoi.
Noémie : hum.
Nous regardons la fin de la séquence. 15 secondes.

4ème séquence : 36''
Les élèves doivent réaliser des foulées bondissantes sur un parcours avec trois rivières. Les deux premières sont proches l'une de l'autre et la troisième plus lointaine. Les élèves peuvent choisir entre trois parcours avec des rivières de plus en plus larges. Noémie est avec Manon C., Solène et Manon L.. Elles sont sur le parcours où les rivières sont les plus étroites. Elles sont toutes les quatre à attendre. Thomas passe derrière elles, un instant et prend la pose les bras croisés.

SLB : Là, tu es observatrice sur la situation de parcours.
Noémie : oui.
Arrêt.
SLB : qu'est-ce qu'il faut regarder, là ?
Silence.
SLB : qui tu regardais déjà ?
Noémie : ben, Naomie.
SLB : d'accord.
Noémie : en fait on s'est pas décidé qui c'était qui partait quand (sourire).
SLB : d'accord.
Noémie : on était…(Sourire).
SLB : vous étiez quatre et vous étiez sur le parcours.
Noémie : on voulait pas…on voulait pas partir.
SLB : vous vouliez pas partir ?

Noémie : oh, non.
Rires.
Noémie : ben, j'sais pas. Les gens y nous disaient non, toi, non, toi… On n'osait pas en fait.
SLB : d'accord. Donc finalement, vous avez…pas mal attendu, quoi.
Rires.
Noémie : je regardais comment y faut faire parce que…
SLB : ah, oui. Vous regardiez les autres ?
Noémie : oui.
SLB : pour voir comment les autres groupes ils faisaient. Vous aviez pas bien compris comment… ?
Noémie : moi, je regardais parce que j'aime pas en fait passer la première parce que j'aime bien regarder comment ils font. Ben, voilà.
SLB : tu regardes comment font les autres et puis comme ça tu te dis « si j'ai pas bien, pas parfaitement compris en regardant ce que font les autres, ça va me permettre de... » D'accord, ouais, ouais je comprends.
Nous regardons la séquence.
SLB : Donc, là, pour le coup, vous étiez obligés de regarder les autres groupes puisque vous étiez toutes les quatre…à attendre.
Noémie : ouais.

5ème séquence : 59''
Sur les mêmes parcours que précédemment, l'enseignant propose aux élèves une situation dont l'objectif est de trouver ou de vérifier leur pied d'appel. L'enseignant explique et démontre la tâche aux élèves. Ils doivent effectuer le parcours de leur choix avec un plot dans une main. Il leur demande de voir le plot devant à hauteur des yeux au moment de la foulée bondissante. Les élèves sont par deux. L'un observe pendant que l'autre réalise la tâche. Noémie est avec Naomie.
Noémie réalise la tâche. Ses foulées sont toujours de la même amplitude même lorsqu'elle franchit les rivières. Ses bras restent le long du corps. Après le parcours, elle rejoint Nathan. Ils marchent un instant ensemble. Noémie s'arrête au niveau de Naomie et lui donne le plot. Noémie discute avec des camarades et va se placer dans la colonne de son parcours. Noémie est toujours en possession du plot et n'a pas effectué le parcours.

Nous regardons la séquence.
SLB : celui d'après par contre, tu es normalement en train de le réaliser, avec le plot…
Noémie : alors ça, j'y arrive pas.
Arrêt.
SLB : qu'est-ce que tu en avais compris de la situation avec le plot?
Noémie : ben, qu'il fallait…quand on part, on partait de l'autre, il fallait lever l'autre et aussi au côté opposé, le bras opposé de la jambe. Mais j'y arrive pas.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : et donc quelle est ta jambe d'appel ?
Noémie : droite.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence. 15 secondes.
SLB : qui t'observait, là ?
Noémie : Naomie.
SLB : et alors qu'est-ce qu'elle t'a dit ?
Noémie : ben, qu'il fallait que je lève le pied plus…plus…et le bras.

Silence. 10 secondes.
SLB : et elle quand elle le faisait ?
Noémie : ben, elle, c'est pareil que moi. Elle arrivait pas trop à lever.
SLB : d'accord. Donc, c'est ce que tu lui as dit ?
Arrêt.
Noémie : hum.
SLB : et c'est difficile d'observer justement cette histoire de plot qui monte ? C'est facile à voir quand on est sur le côté ?
Noémie : ben, (souffle). *Oui, ben, oui, quand on voit la main plus haute que la tête.*
SLB : d'accord.
Noémie : enfin moi, c'est comme ça que je me repère.
SLB : c'est comme ça que tu t'es repérée. Tu t'es dit « si je…suis au moment de l'action je vois le plot au-dessus de la tête de l'autre, c'est bon. »
Noémie : oui.
SLB : d'accord. C'est la consigne que vous avait donnée monsieur F. ?
Noémie : euh…au point de vue comme ça. Il fallait le lever au point de vue comme quand on regardait l'heure ou euh…
SLB : il avait dit qu'il fallait le lever haut mais est-ce qu'il avait dit au-dessus de la tête ?
Noémie : ben, non.
SLB : toi, tu t'es dit c'est un point de repère.
Noémie : donc moi je lève pas trop haut alors je me disais qu'un peu plus haut…
SLB : hum, hum. Je comprends.
Nous regardons la séquence.
SLB : tu t'es donné un repère pour toi, pour arriver à faire l'observation.
Noémie : hum, hum.
Silence. Fin de la séquence.
SLB : difficile cette situation, enfin toi, tu l'as perçue comme difficile ?
Noémie : hum.

6ème séquence : 1mn52''
Les élèves sont sur une situation de multi-bonds. L'enseignant a aménagé trois parcours avec des planches d'élan à 6-5-4 mètres avant la fosse de sable. Un observateur doit vérifier si les sauteurs ne mordent pas et réalisent deux appuis dans l'espace avant la fosse. Un autre doit communiquer la mesure à son camarade. Un rouleau plastique est déroulé dans la fosse avec des graduations tous les cinq centimètres.
Noémie est dans le parcours avec la planche à 4 mètres. Noémie est derrière Solène. Elle la regarde faire son saut. Noémie s'élance et réalise son saut. Ses bonds ressemblent à ses foulées de course. Elle termine en courant dans le sable. Elle se dirige vers le groupe constitué des observateurs de performance et de l'enseignant. Lucas lui parle en pointant du doigt le sable et la bande plastique de mesure. Ensuite elle va voir Naomie. Puis elle reste au niveau de la planche à 4 mètres.
L'enseignant arrête le déroulement de la situation et reprécise les répartitions et l'organisation des trois ateliers : deux observateurs par parcours (6 personnes). Il fait remarquer aux élèves qu'ils sont 1à dans la zone du sautoir. Et il donne l'exemple de Thomas qui a sauté et qui est allé lui-même mesurer son saut.

SLB : on va te voir ensuite dans deux sauts.
Je cherche la séquence. Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes, là ?
Noémie : le sable.

SLB : le sable.
Rires de Noémie.
SLB : d'accord. Quelle perf, tu as faite, la meilleure, pas nécessairement sur ce saut-là mais sur la séance ?
Noémie : 5 mètres.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : qui t'observais là ?
Noémie : ben, Manon, non, non, Naomie.
Arrêt.
SLB : et qu'est-ce qu'elle te dit Naomie?
Noémie : ben que elle me disait la performance que j'ai faite et les bonds.
SLB : d'accord. C'est celle qui pointe du doigt, là ?
Noémie : non, non.
Nous regardons à nouveau la séquence.
SLB : et tu discutes, finalement…Ah, oui !
Noémie : là, au début je discute pas, j'avais pas compris.
SLB : ah, oui, d'accord. Là, il me semblait c'était Lucas (B.). J'avais bien vu que t'étais en grande discussion. Qu'est-ce qu'il te dit Lucas (B.)?
Noémie : ben, en fait, on était ensemble au début. Il m'expliquait comment faire.
SLB : d'accord.
Noémie : il me disait la perf surtout.
SLB : d'accord. Donc après je voulais te filmer comme observatrice et puis monsieur F. a été obligé d'arrêter pour des problèmes d'organisation.
Quand t'es sur le côté observatrice, qu'est-ce que tu regardes ?
Noémie : ben, les bonds qui fait et quand il atterrit dans la sable…pour mesurer.
SLB : d'accord. Donc tu comptes le nombre de…bonds, d'appuis et tu regardes l'arrivée dans le sable.

7ème séquence : 48''
Noémie est prête à sauter. Elle part de la file indienne et se dirige vers la zone des observateurs. Elle va vers Solène. Elles discutent en s'éloignant du sautoir. Puis Noémie revient seule et se place au niveau de la planche en discutant avec Pierre.

SLB : alors, dernière séquence.
Je mets beaucoup de temps à retrouver la bonne séquence. Nous regardons la séquence.
SLB : alors, là, je pensais que t'allais sauter.
Arrêt.
Noémie : oui, non (rires).
SLB : (rires). *Et puis en fait.*
Rires.
SLB : comment se fait-il… ?
Noémie : parce qu'en fait euh…attends…(Silence). *J'crois qu'il y avait un problème de…d'observateur.*
SLB : d'accord, il manquait d'observateur, c'est ça ?
Noémie : oui.
SLB : donc, du coup, tu t'es préparé à aller sauter et puis au dernier moment, voilà. OK.
Nous regardons la séquence.
Noémie : oui, c'est Solène.
SLB : et là, vous discutez de quoi, là ?

Arrêt.
Noémie : du truc, du problème, là. Je crois que c'était parce que…Je lui disais qu'il y avait deux observatrices. Je crois que c'était pour ça. Et après je me suis encore trompée, en fait.
SLB : ah, oui, dans les rotations…
Noémie : je lui ai demandé.
SLB : dans les rotations, ça…
Nous regardons la séquence. 10 secondes.
SLB : donc, là vous étiez en train de discuter aussi des changements, des trucs ?
Noémie : avec Pierre, je pense pas.
Nous regardons la fin de la séquence.

SLB : dernière question avant de te libérer et de te laisser retourner en cours. Ça sert à quoi de regarder les autres ?
Noémie : ben, à leur dire combien…, à les aider en leur disant comment ils font et ce qu'il faut améliorer.
SLB : d'accord. Bon, ben, écoute merci beaucoup. Je vais te laisser retourner en cours, merci.
Noémie : au revoir.

Séance n°3 : 22/05/2012
4ème questionnement Oriane : 13 ans
Durée : 19mn26''

SLB : bon, alors merci d'accepter de répondre à mes questions.
Oriane : de rien.
SLB : première question. La séance d'aujourd'hui de multi-bonds, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Oriane : non, oui un peu.
SLB : un peu.
Oriane : oui, ça va.
SLB : d'accord.

1ère séquence : 2mn33''
Lors de l'échauffement, les élèves sont sur la ligne de la surface de réparation du terrain de football. L'enseignant leur donne des explications sur un exercice qu'ils vont devoir réaliser. Il s'agit d'effectuer une impulsion. Il insiste sur le fait que l'action motrice implique une montée du genou pour que l'élévation se fasse davantage vers le haut.
Pendant les explications, quelques élèves reproduisent la démonstration de la montée du genou. Oriane et la majorité des élèves restent immobiles.
Ils réalisent la tâche deux fois. L'enseignant leur demande de changer de jambe en leur précisant que c'est le genou qui doit s'élever. Certains élèves ont tendance à monter le pied avec la jambe tendue.
On observe deux types de réalisation, soit des impulsions vers le haut qui ressemble à une sorte de bond, soit des impulsions rasantes sans composante verticale. Oriane fait partie du second type. Pendant les réalisations, on entend quelques rires. Lors des retours, les élèves discutent et rient.

SLB : alors, je vais te montrer les différentes séquences. Alors y a pas tout parce que c'est pas toujours facile de jouer sur le fait de te filmer toi et puis Axel simultanément.

Donc, ça, c'est toi. Pour te situer, ce sont les premières situations d'échauffement.
La séquence commence.
D'accord, voilà, quand tu es en train de réaliser.
Silence.
SLB : monsieur F. est en train de vous donner les explications et puis après vous allez être dans la réalisation. J'ai pris plusieurs exercices successifs.
Nous regardons la séquence. Silence. 25 secondes. Arrêt.
SLB : et, là, par rapport aux explications de monsieur F., c'est compliqué ce qu'il explique ?
Oriane : non, ça va. C'est pas très compliqué.
SLB : c'est pas très compliqué.
Nous regardons la séquence. Silence. 10 secondes.
SLB : et dans la réalisation ?
Oriane : ben, ça dépend. Ça dépend des choses qu'il nous fait faire.
SLB : ouais et celui-ci, là, plus précisément, c'était…tu sais la sorte de foulée bondissante ?
Oriane : ben, moi, j'ai un peu…un peu de mal.
SLB : ouais. Tu peux expliquer ?
Oriane : ben, j'arrivais pas à lever la jambe. Enfin…j'arrivais pas à lever la jambe.
SLB : d'accord. La jambe avant, tu veux dire ?
Oriane : oui.
Silence.
Oriane : je la laissais trop tendue. Il fallait la plier.
SLB : ouais et tu…t'arrivais pas à t'ajuster au fur et à mesure?
Oriane : si, après j'ai arrivé.
Silence. 15 secondes.
SLB : quand tu te…quand monsieur F. t'expliquait qu'est-ce que tu regardais ?
Arrêt.
Oriane : euh…je sais pas. (Silence). *Lui.*
SLB : ouais. Oui, oui, mais non. Et quand tu es en train de réaliser, qu'est-ce que tu regardes, là, quand tu es en train d'essayer de faire les foulées bondissantes ?
Oriane : la ligne d'arrivée.
SLB : la ligne d'arrivée. D'accord.
Nous regardons la séquence. Silence. 20 secondes. Arrêt.
SLB : là, vous faîtes un commentaire, là ?
Oriane : je sais pas.
SLB : tu ne te rappelles plus.
Oriane : juste on parlait.
Nous regardons la fin de la séquence.

2ème séquence : 1mn36''
L'enseignant a mis en place un parcours constitué de huit bandes plastiques posées sur le sol puis de deux rivières que les élèves doivent franchir en foulées bondissantes. Trois parcours sont installés en parallèle en reprenant ce qu'il avait proposé aux élèves lors de la deuxième séance.
Oriane est dans la file du parcours du milieu qui regroupe le plus d'élèves. Elle attend derrière Manon. Elle réalise le parcours sans difficulté. Elle revient avec Manon en discutant et se replace dans la file indienne. Lorsque tous les élèves sont revenus dans les trois files indiennes, ils effectuent une deuxième fois le parcours.

SLB : donc, ça, c'était la première séquence. Maintenant on va passer à une autre situation.

Donc, là, c'est sur… (Arrêt de la séquence) *pour te resituer. Tu sais c'est le passage où il y avait des lattes qui étaient justement avec des montées de genoux.*
Oriane : hum.
Nous regardons la séquence.
SLB : quand t'es dans la file indienne, comme ça. Qu'est-ce que tu regardes ?
Arrêt.
Oriane : ben, je regarde comment les autres ils font pour euh…parce que des fois je sais pas trop comment faire alors je regarde comment ils font, les autres et puis après je …
SLB : ouais. D'accord. Ça te permet de compléter les premières explications de monsieur F. . T'es pas sûre, alors du coup…
Oriane : ouais.
SLB : donc pour faire ça, c'est mieux d'être à la fin ?
Oriane : ben, oui, c'est bien d'être au milieu.
SLB : d'accord.
Oriane : ben, quand on est premier…
Nous regardons la séquence. Silence. 10 secondes. Arrêt.
SLB : et, là, difficile, la deuxième partie de … ?
Oriane : ben, lever les bras un peu, parce que moi, j'arrive pas à lever le bras opposé à la jambe, j'arrive pas.
SLB : t'arrive pas. D'accord. Donc sur la partie des foulées bondissantes, c'était plus difficile pour toi.
Nous regardons la séquence. Silence.
SLB : et sur le retour, vous discutez un peu de tout et de rien ?
Oriane : oui. (Silence). *Surtout du sport, si on y arrivait ou pas.*
Silence.
SLB : et alors tes camarades, elles…Qu'est-ce qu'elles te disaient par rapport au fait de réussir ou pas ?
Oriane : ben, que ça allait, que c'était un peu dur.
Silence.
SLB : là, on va te revoir faire la même situation.
Silence. 25 secondes. Fin de la séquence.
SLB : t'as l'impression d'avoir plutôt réussi ou…moyennement ?
Oriane : ben, ça dépendait parce que y a des fois, je, je, je, je sautais avant la …enfin, après, après la ligne. Je mangeais…la latte…
SLB : ah, oui, la latte, tu mordais, c'est ça que tu veux dire.
Oriane : oui.

3ème séquence : 1mn38''
Les élèves sont répartis dans trois groupes. Ils vont successivement passer sur trois ateliers. Le premier est une situation de multi-bonds avec élan. Les élèves doivent chercher à réaliser la meilleure performance possible. L'enseignant a organisé l'atelier avec deux observateurs à la performance avec comme consigne de se mettre d'accord sur la mesure et un au niveau de la planche qui regarde si le sauteur a mordu et s'il a respecté les deux appuis dans l'espace avant la fosse de réception. L'enseignant a placé trois planches à 4, 5 et 6 mètres afin que les élèves puissent choisir celle qui leur convient le mieux. Les groupes qui sont sur les ateliers multi-bonds sans élan et avec élan, fonctionnent en autonomie.
Oriane passe juste après Tanguy. Elle s'élance et se trompe dans son impulsion. Elle fait de nombreux appuis dans l'espace après la planche et continue de courir dans le sable. Elle trébuche dans le sable. Ensuite elle va voir sa performance. Gaëlle se penche sur le sable pour voir la trace laissée par Oriane.

Elle retourne dans la file et discute avec Tanguy et Thomas. Ce dernier va réaliser un saut à vide sur la piste à l'opposé de l'atelier. Oriane fait sa deuxième tentative. Elle s'élance et fait de grandes foulées avant la zone des planches. Comme précédemment elle fait trop d'appuis. Oriane rit de s'être de nouveau trompée. Gaëlle et Solène, les observatrices rient, Nathan un sauteur du groupe aussi.
SLB : là, on va être sur les premiers sauts avec élan. Vous êtes sur les ateliers.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : donc, là, pas de difficulté sur la tâche qu'il y avait à réaliser ?
Oriane : non, ça allait.
SLB : c'est quelque chose que vous aviez déjà fait sur les autres séances.
Nous regardons la séquence. Silence.15 secondes.
SLB : tu trébuches un petit peu.
Oriane : oui.
Silence.
Oriane : et je me le suis pris deux fois.
Arrêt de la séquence.
SLB : qu'est-ce qu'elles te disent…quelle performance tu as faîte, là ?
Oriane : en fait, là, je m'étais loupée parce qu'en fait au lieu de faire deux sauts, en fait j'en avais fait plusieurs. J'avais couru en fait (sourire).
SLB : ouais, t'avais couru. Au lieu de faire effectivement des multi-bonds, tu cours donc t'as dû faire deux ou trois appuis de trop.
Oriane : oui, oui, au moins.
Nous regardons la séquence. Silence. 25 secondes.
SLB : et, là, qu'est-ce que tu fais quand t'es dans les files d'attente, là ?
Oriane : je discute avec celui qui est devant moi.
SLB : d'accord.
Silence. 15 secondes.
SLB : et, là ?
Oriane : j'me suis encore emmêlée, j'crois. Oui, j'ai fait, j'ai fait trois bonds.
SLB : t'en as fait un de trop ?
Oriane : oui. Mais c'est qu'en fait, moi. En fait y avait une rivière et il fallait sauter entre les deux en fait, fallait faire deux bonds au milieu.
SLB : oui.
Arrêt de la séquence.
Oriane : et moi en fait, je faisais pas deux bonds, je sautais carrément entre… je partais de là, et je faisais à la fin.
SLB : d'accord.
Oriane : donc, c'est pour ça que j'y arrivais pas.
SLB : d'accord. Et tu prenais comme point de repère un plot qui était trop loin ?
Oriane : hummmm.
SLB : non ?
Nous regardons la séquence.
SLB : quand tu réalises ton saut, qu'est-ce que tu regardes ?
Silence.
Oriane : euh…je sais pas.
SLB : tu sais pas. bon, c'est pas…
Oriane : rien, je pense.
SLB : tu regardes rien. Tu fais et voilà.

4ème séquence : 2mn24''

Le deuxième atelier se fait en présence de l'enseignant. Il consiste à réaliser des montées de genoux dans les tribunes du terrain de football. L'enseignant demande aux élèves de le faire plusieurs fois « pour vous mettre dedans. » Il différencie la hauteur des marches en fonction des élèves. Ainsi Gaëlle, plutôt petite se voit attribuer un parcours avec des marches moins grandes.
L'enseignant explique aux élèves l'importance de tirer sur les bras pour conserver de la vitesse dans la montée. Les garçons doivent faire quinze montées et les filles dix.
Les élèves marquent leur étonnement par des « hein » « oh ». Il précise qu'un, c'est un aller-retour. Oriane dit « Ah, oui, quand même. »
Les élèves sont en ligne et commencent la série. Rapidement Thomas et Nathan prennent de l'avance sur le groupe. Oriane garde un rythme régulier. Lorsque l'enseignant précise aux élèves qu'ils peuvent marquer une pause, Oriane s'arrête. Gaëlle a des difficultés à réaliser la tâche. Oriane reprend rapidement pour effectuer la fin de la série. Thomas, Tanguy et Nathan ont poursuivi la réalisation sans temps de pause. Mais ils le feront un peu plus tard. (Cela n'a pas été filmé).

SLB : ensuite, situation d'après. (Je cherche la bonne séquence.) *Alors que je ne me trompe pas.*
Oriane : normalement, c'est les tribunes.
SLB : voilà, c'est ça. Simplement, faut pas…ça doit être celle-ci. On vous voit tous les deux parce que j'ai pris l'ensemble du groupe. Donc je te rappelle, j'ai peut-être pas besoin de te le rappeler, il (l'enseignant) *vous demande de réaliser la montée des tribunes. Il y a en 10 à faire.*
Nous regardons la séquence. 10 secondes. Arrêt.
SLB : alors, c'est difficile ça ?
Oriane : ben, au début ça va parce qu'on n'est pas essoufflé mais après à la fin, on a du mal à soulever les jambes.
SLB : ouais.
Nous regardons la séquence.
SLB : difficile à comprendre ce qu'il y avait à faire ou… ?
Oriane : non, c'était facile.
SLB : c'était facile.
Silence. 15 secondes. Arrêt.
SLB : et qu'est-ce qu'il faut faire finalement ?
Silence.
SLB : comment t'as compris la situation ?
Oriane : ben y faut…faut soulever les pieds, faut prendre le pied opposé. Enfin faut prendre le bras opposé et tirer.
SLB : et pour arriver à le faire, au-delà de tirer sur les bras et etc… qu'est-ce tu…qu'est-ce que tu en comprends, comment t'as essayé de réaliser la tâche ?
Oriane : ben, hum…j'ai, je sais pas, j'ai…(Sourire).
SLB : (sourire). *Tu t'es dit, voilà, faut les grimper…*
Oriane : oui, voilà. (Sourire). *Faut monter, faut monter et puis voilà.*
SLB : oui, d'accord.
Nous regardons la séquence. 20 secondes.
SLB : tu as apprécié d'être une fille dans ce cas-là (Rires) *?*
Oriane : rires.
SLB : y en a que 10 ?
Silence. 10 secondes.
SLB : alors qu'est-ce que tu t'es dit quand il (l'enseignant) *a annonce 10 à faire ?*

Oriane : que j'allais être fatiguée à la fin. (Sourire).
SLB : (rires). *Tu t'es dit que t'allais fractionner, faire tout d'un coup, tu savais pas trop ?*
Oriane : non, que j'allais tout faire d'un coup et puis voilà.
Silence.
*Oriane : en fait quand il (*l'enseignant) *a dit qu'on pouvait s'arrêter, ben j'ai fait une pause. Parce que j'allais pas du tout penser faire une pause en fait.*
SLB : ouais. Tu pensais qu'il fallait les faire à la suite, quoi.
Silence. 15 secondes. Arrêt.
SLB : et pendant la réalisation, qu'est-ce que tu fais quand t'arrives en haut et que tu redescends ?
Oriane : ben, en fait, je descends et je remonte.
SLB : ouais. Concentrée complètement sur cette montée.
Silence.
Oriane : puis après je vais m'arrêter parce que je suis fatiguée mais je vais pas m'arrêter maintenant.
SLB : j'ai pas pris la totalité du temps.
Nous regardons la fin de la séquence. 15 secondes.

5ème séquence : 1mn22''
Le troisième atelier est une situation de multi-bonds sans élan. L'objectif est de réaliser la meilleure performance possible. L'enseignant a demandé aux élèves de placer des observateurs, deux à la mesure et un pour compter le nombre d'appuis.
Oriane attend dans la file indienne son tour. Nathan s'élance. Thomas, l'observateur, fait un mouvement de bras et gêne son camarade dans la réalisation de son saut. Thomas ratisse la fosse. Solène encourage Nicolas qui saute sur l'atelier avec élan. Thomas pose le râteau et va vers la file indienne. Il s'ensuit une discussion entre les élèves. Finalement Thomas pousse Axel à l'épaule qui va à l'observation.
Thomas réalise son saut arrive pieds joints. Axel trace avec la main une ligne imaginaire. Les deux garçons discutent en regardant la marque laissée par Thomas.

SLB : la dernière, c'est…sans élan.
Nous visionnons une séquence mais ce n'est pas la bonne.
Nos regardons la bonne séquence. Arrêt.
SLB : alors la différence entre avec et sans élan ?
Silence.
SLB : y a une différence pour toi, en termes de plus difficile moins difficile. Comment tu ressens les choses ?
Oriane : c'est moins…ben, je trouve que les deux sont pareils. Pour moi, les deux, c'est pareil.
SLB : pour toi les deux sont pareils. D'accord.
Oriane : ce qu'est plus facile à celui-là, parce qu'en fait l'autre, j'avais pas compris. Je faisais…je me trompais.
SLB : alors que là pour le coup, le nombre d'appuis, tu l'as parfaitement respecté…
Oriane : oui, parce que j'étais pas…j'avais compris pour le premier.
SLB : donc, là, finalement, y avait pas de confusion entre la course et les bonds, comme c'était sans élan, au départ, y avait pas…Comment tu fais pour te rappeler le nombre de…d'appuis ?
Oriane : ben, je les compte dans ma tête.
SLB : tu les comptes dans ta tête. D'accord.
Nous regardons la séquence. 30 secondes.

SLB : vous êtes en train de discuter, là ?
Oriane : non, en fait, on discutait parce que…Solène avait fait n'importe quoi. Elle avait pas vu qu'elle était filmée et euh…Thomas en avait marre de passer…de nous regarder et il voulait le faire.
SLB : ouais. Il était en train de regarder les mordus, lui ?
Oriane : oui.
SLB : donc, y a une discussion et puis …
Nous regardons la séquence. 10 secondes.
SLB :…et puis finalement, c'est Axel qui va aller faire l'observateur.
Silence. Nous regardons la fin de la séquence. 15 secondes.

6ème séquence : 1mn29''
C'est une deuxième séquence filmée sur l'atelier sans élan.
Oriane réalise son saut. Il est en tout début de séquence et une partie n'est pas visible. Elle se replace dans la file indienne. Tanguy empêche Manon de sauter. Manon saute. Tanguy la taquine en lui frottant la tête. Axel saute à son tour. Thomas, le seul observateur interpelle Axel juste après son saut. «Axel, t'es c…. bouge-toi ! Bouge-toi ! »
Oriane effectue son saut. Thomas lui communique sa performance.

SLB : voilà. On va revenir en arrière parce que…t'es partie très vite.
Silence.
SLB : quelle performance tu as faite, là, sur le…?
Arrêt de la séquence.
Oriane : là, je crois que j'ai fait…euh…cinq mètres soixante quinze.
SLB : d'accord. Du coup, t'as pas pu mesurer celle avec élan ?
Oriane : si, sur celle avec élan, j'crois que j'ai fait sept ou huit mètres, je sais plus.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence. 30 secondes. Arrêt.
SLB : y a beaucoup de discussion entre vous, là ?
Oriane : Tanguy aime bien embêter Manon. (Sourire). *Et elle arrivait pas à démarrer.*
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence. 10 secondes.
SLB : voilà, on va te revoir sauter.
Nous regardons la séquence. 20 secondes.
SLB : alors est-ce qu'il fallait arriver pieds joints ou sur un pied ?
Oriane : pieds joints.
SLB : pieds joints.
Oriane : enfin je crois, j'sais pas. Il l'a pas dit, j'crois (l'enseignant).
SLB : d'accord. C'était un peu comme on voulait, quoi ?
Oriane : pour le moment mais après…
SLB : pour le moment, c'est pas très grave d'accord.
C'est la fin de la séquence.

SLB : dernière question avant de te…de te laisser. Ça sert à quoi de regarder les autres, d'après toi ?
Oriane : ben, ça peut aider pour …euh, pour voir comment on fait et pour s'aider.
SLB : pour s'aider pour soi ?
Oriane : d'accord.
SLB : bon, ben écoute Oriane, merci d'avoir répondu à mes questions. Et puis bonne fin de journée.

Oriane : merci, vous aussi.
Séance n°3 : 22/05/2012
5ème questionnement Axel : 13.7 ans
Durée : 19mn59''
SLB : bon, tout d'abord, merci Axel de te prêter au jeu de mes questions. Avant de commencer, première question, la séance de multi-bonds aujourd'hui, tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Axel : ben,(silence) *un peu.*
SLB : un peu. D'accord.

1ère séquence : 2mn38''
Lors de l'échauffement, les élèves sont sur la ligne de la surface de réparation du terrain de football. L'enseignant leur donne des explications sur un exercice qu'ils vont devoir réaliser.
Les élèves effectuent des montées de genoux puis des cloches-pieds. Axel est proche des deux Lucas et de Thomas. Ils discutent entre eux et refont sur place des montées de genoux et des actions de bras très rapides comme lorsqu'ils réalisent la tâche.
L'enseignant donne des explications sur un exercice d'impulsion, droite-droite / gauche-gauche. Lucas N. et Thomas font de petites impulsions sur place. Axel, comme la majorité des élèves de la classe, regarde immobile.
L'enseignant propose aux élèves une situation préparatoire qu'il appelle le « petit chaperon rouge ». Il rappelle le principe du droite-droite / gauche-gauche. Les élèves réalisent la tâche. On entend des rires. L'enseignant précise que cette fois-ci, il s'agit de faire la même action motrice mais en augmentant l'impulsion du genou vers le haut. Les élèves font la traversée.

SLB : Donc, là, je vais te montrer la première séquence. Voilà. Vous êtes sur la situation d'échauffement, sur des montées de genoux.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : situation d'échauffement, là. C'est difficile, c'est pas difficile ? Comment toi, tu… ?
Axel : ça va, c'est assez simple.
SLB : c'était assez simple. D'accord.
Nous regardons la séquence. 30 secondes.
SLB : pas de problèmes sur les cloches-pieds ?
Axel : non. Ça a été, à part à la fin où j'ai réussi à…
SLB : hum.
Axel : j'ai marché.
SLB : ah, oui ! Oui, tu as marché un petit peu à la fin.
Silence.
SLB : et quand monsieur F. est en train de vous donner des explications, qu'est-ce que tu fais ?
Silence. Arrêt.
Axel : ben, je l'écoute ou j'essaie de trouver…d'essayer de comprendre.
SLB : quand tu dis j'essaie de trouver, c'est-à-dire ?
Axel : je m'imagine en train de faire.
SLB : tu t'imagines en train de réaliser, c'est ça ?
Axel : ouais.
SLB : d'accord. Et quand tu t'imagines, ça fait comment ?
Axel : ben, c'est comme si on était en train de le faire.
SLB : d'accord, ça veut dire que tu te vois en train de le faire, c'est ça ?
Axel : oui.
SLB : OK. Et pour toi, ça va te permettre…ça va faciliter après ?

Axel : oui.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : ça te permet de te rappeler ce qu'il y a à faire, quoi ?
Axel : oui.
Silence. 20 secondes.
SLB : c'est pas trop compliqué, là, cette histoire de doubles appuis, là ?
Axel : non.
SLB : « petit chaperon rouge » comme le dit monsieur F. .
Axel : non, ça va.
Silence. 25 secondes. Nous regardons la fin de la séquence.

2ème séquence : 1mn13''
L'enseignant a mis en place trois parcours constitués de huit bandes plastiques posées sur le sol. Les élèves doivent réaliser un premier passage en posant un appui entre chaque bande. La consigne est de monter les genoux. Dans le deuxième passage, les élèves doivent faire deux appuis dans chaque espace.
L'enseignant présente la situation suivante en demandant aux élèves de faire deux appuis dans le premier espace puis un appui dans le second et enfin aucun sur le troisième.
Dans le passage des deux appuis, les élèves font des passages en étant sur l'avant du pied, une sorte de petit piétinement rapide.
Axel est dans la file indienne et discute avec Lucas. L'enseignant annonce « Alors attention, ça se complique. 2-1-0. »
L'enseignant répète plusieurs fois 2-1-0. Axel fait des gestes avec les mains comme pour imiter le déplacement des pieds sur le sol. L'enseignant fait une démonstration. Il conseille aux élèves de ne pas aller vite. Axel et de nombreux élèves sourient amusés semble-t-il par cet exercice.
Axel est le premier. Il se trompe et fait deux appuis mais saute le deuxième espace. Ensuite il continue en reprenant ce rythme 2-1-0. Il sourit comme la majorité des élèves qui se sont trompés. Il recommence une deuxième fois mais n'arrive pas à réaliser l'alternance des appuis comme l'a demandé l'enseignant.

SLB : ensuite, on va te voir…alors... (Je cherche la séquence.) *C'est la troisième. Voilà, sur les passages avec montées de genoux.*
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : pareil, pas…
Axel : non.
Arrêt de la séquence.
SLB : pas de difficulté particulière. Quand t'es dans les files indiennes, quand tu attends, voilà…
Je remets la séquence en marche. Arrêt.
SLB : …qu'est-ce que tu fais ?
Axel : boh, (Il souffle.) *Rien, enfin, j'attends que le prof, il explique et après…*
SLB : d'accord, rien de particulier, quoi ?
Axel : ouais.
Nous regardons la séquence. 15 secondes.
SLB : 2-1-0.
Axel : oui.
Silence.10 secondes.
SLB : là, tu avais compris ce qu'il y avait à faire ?
Axel : oui.

Silence.
Axel : à part à la fin où j'ai pas réussi.
SLB : d'accord. Ben, écoute. On va voir. (Sourire).
Axel : sourire.
Silence. Arrêt.
SLB : c'est quoi là, la difficulté que t'as éprouvée dans la réalisation ?
Axel : ben, c'est que fallait sauter d'une case et j'ai marché sur l'autre case.
SLB : ouais.
Nous regardons la séquence.
SLB : on va te voir passer.
Axel : hum.
Fin de la séquence.
SLB : donc quelque chose qui aura besoin d'être refait sur des prochaines, prochaines séances.

3ème séquence : 34''
L'enseignant a mis en place un parcours constitué de huit bandes plastiques posées sur le sol puis de deux rivières que les élèves doivent franchir en foulées bondissantes. Trois parcours sont installés en parallèle en reprenant ce qui avait été proposé aux élèves lors de la deuxième séance.
Axel réalise le parcours sans difficulté. Ses foulées bondissantes ont de l'amplitude. Jason dans le parcours d'à côté trébuche et tombe dans le sable. On entend des rires.
Axel attend Lucas (N) et les deux élèves courent pour se replacer les premiers dans la file du milieu.

SLB : on va te voir sur le début mais avec cette fois-ci…j'ai dû me tromper.
Axel : c'est Oriane.
SLB : ah, oui !
Je cherche la bonne séquence.
SLB : c'était pas la quatre, c'était la cinq. Voilà.
Nous regardons la séquence.
SLB : et ça ?
Silence
Axel : oui, ben, ça a été.
SLB : ça a été ?
Axel : ouais.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : qu'est-ce que tu regardes pendant la réalisation du parcours, l'enchaînement de montées de genoux, de foulées bondissantes, etc…?
Axel : je regarde tout droit.
SLB : tu regardes droit devant.
Axel : ouais.
SLB : d'accord.
Silence. Nous regardons la séquence.
Axel : je m'occupe pas de ce qu'il y a sur le côté.
SLB ouais.
Silence. 15 secondes. Fin de la séquence.
SLB : vous échangez avec Lucas, c'est ça ?
Axel : ouais.
SLB : qu'est-ce que vous vous dites ? De quoi vous parlez ?

Axel : bennnnn, rien.
SLB : comme ça.
Axel : ouais.

4ème séquence : 1mn23’’
Les élèves sont répartis dans trois groupes. Ils vont successivement passer sur trois ateliers. Le premier est une situation de multi-bonds avec élan. Les élèves doivent chercher à réaliser la meilleure performance possible. L’enseignant a organisé l’atelier avec deux observateurs à la performance avec comme consigne de se mettre d’accord sur la mesure et un au niveau de la planche qui regarde si le sauteur a mordu et s’il a respecté les deux appuis dans l’espace avant la fosse de réception. L’enseignant a placé trois planches à 4, 5 et 6 mètres afin que les élèves puissent choisir celle qui leur convient le mieux. Les groupes qui sont sur les ateliers multi-bonds sans élan et avec élan, fonctionnent en autonomie.
Axel est observateur au niveau de la planche. Il contrôle les mordus et doit compter le nombre d’appuis dans l’espace entre la planche et la fosse de sable. Tanguy réalise son saut puis c’est au tour d’Oriane qui se trompe et fait trop d’appuis dans la zone. Manon, Solène et Axel le lui disent et ils en rient collectivement. On entend des commentaires des autres membres du groupe qui attendent dans la file indienne. Thomas saute et Axel lui montre la trace de son appui au niveau de la planche, celle qui est à 5 mètres.

Nous regardons la séquence.
SLB : donc, là, on va te voir. Tu es observateur. Alors qu’est-ce que tu avais compris dans le rôle d’observateur, là ? Toi, qu’est-ce que tu avais à faire ?
Arrêt de la séquence.
Axel : ben, voir si y marchait avant ou si y mordait.
SLB : d’accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : facile à faire?
Axel : oui, tout à fait.
SLB : comment tu t’y prends pour voir s’il y a mordu ou pas mordu ?
Axel : ben, je regarde les pieds, seulement les pieds.
SLB : d’accord. Et tu te focalises juste sur l’endroit où il y a la ligne et où ils vont éventuellement mettre le pied. C’est ça ?
Axel : ouais.
SLB : d’accord.
Silence. 20 secondes. Arrêt.
SLB : c’est intéressant d’être observateur, là ?
Axel : non, pas trop parce que…
SLB : ouais.
Axel : c’est un peu ennuyant.
SLB : t’aimes pas trop faire ça ?
Axel : non.
Nous regardons la séquence. 15 secondes.
SLB : ils passent pas beaucoup quand même.
Axel : non. Ça fait un moment, Thomas, il m’avait dit de passer juste après.
SLB : oui. On te verra mais c’était sur l’atelier sans élan.
Axel : ouais.
SLB : où un moment vos faîtes du changement avec Thomas, c’est ça ?
Axel : ouais.
Fin de la séquence.

5ème séquence : 1mn26’’
Le groupe d’Axel et d’Oriane sont sur l’atelier de saut avec élan. Axel attend dans la file indienne derrière Manon. On entend des discussions et Manon s’impatiente. Elle réalise son saut. Axel s’élance. Thomas le suit sur quelques pas. Il réalise son saut sans se tromper de nombre d’appuis. Tanguy est avec le râteau dans la fosse. Nathan et Oriane sont à la mesure. Axel revient dans la file indienne sans qu’aucun des observateurs ne lui fasse de remarques sur son saut. Axel regarde rapidement vers la fosse. Il se replace derrière Thomas et effectue son second saut. De nouveau Axel n’a aucun échange avec les observateurs.
On entend des performances annoncées et on voit Manon et Solène regarder les sauts des autres sur le côté de la fosse.

SLB : donc, là, on va te voir sauter cette fois-ci, sauter juste après.
La séquence démarre.
Axel : enfin.
SLB : voilà.
Silence. 10 secondes. Arrêt.
SLB : qu’est-ce que tu fais à ce moment-là de… ?
Axel : ben, je regarde les autres un peu voir comment ils font.
SLB : comment ils font. D’accord.
Nous regardons la séquence. 10 secondes.
SLB : qu’est-ce qu’il s’est passé ?
Axel : j’sais pas.
Silence. 25 secondes. Arrêt.
SLB : quelle performance ?
Axel : euh…j’crois que…
SLB : la meilleure que tu aies faite, peut-être pas celle-là ?
Axel : y en avait qui avait pas compté et apparemment si j’ai bien compté dans ma tête, j’ai dû faire quatre mètres.
SLB : d’accord. C’est à dire que tu as additionné ta performance de la fosse et ce qu’il y avait avant.
Axel : ouais.
Nous regardons la séquence.
SLB : et ça, ça s’est pas fait par les observateurs qui devaient mesurer ? Ils l’ont pas encore fait dans votre groupe ?
Axel : non. Ils l’ont pas fait.
SLB : d’accord.
Silence.
SLB : tu l’avais compris, ça, toi ?
Axel : ouais.
Nous regardons la fin de la séquence. 20 secondes.

6ème séquence : 2mn24’’
Le deuxième atelier se fait en présence de l’enseignant. Il consiste à réaliser des montées de tribune. L’enseignant demande aux élèves de le faire plusieurs fois « pour vous mettre dedans. » Il différencie la hauteur des marches en fonction des élèves. Ainsi Manon, plus petite, se voit attribuer un parcours avec des marches moins grandes.
Axel commence à réaliser la montée sur ce parcours moins haut. L’enseignant lui précise que ce n’est pas pour lui.

L'enseignant explique aux élèves l'importance de tirer sur les bras pour conserver de la vitesse dans la montée. Les garçons doivent faire quinze montées et les filles dix.
Les élèves marquent leur étonnement par des « hein » « oh ». Il précise qu'un, c'est un aller-retour. Oriane dit « Ah, oui, quand même. »
Les élèves sont ligne et comment cent la série. Rapidement Thomas et Nathan prennent de l'avance sur le groupe.

SLB : ensuite je vais te montrer la séquence en commun que vous avez avec…
Axel : avec les escaliers, à ?
SLB : avec les escaliers.
Axel : enfin…dans les gradins.
SLB : dans les gradins.
Nous regardons la séquence.
SLB : alors.
Axel : j'avais déjà commencé avec euh…
SLB : t'avais commencé avec les petites, c'est ça ?(Rires).
Axel : hum.
SLB : les petites étaient réservées à Manon ?
Axel : ouais.
Silence.
SLB : t'avais compris ce qu'il y avait à réaliser ?
Axel : oui.
SLB : oui, sans difficulté ?
Axel : oui.
SLB : comment tu l'as réalisé après ?
Axel : ben, après, vu que quand monsieur F. m'a montré comment fallait faire, j'avais compris qu'il fallait pas poser le talon sur …euh
Silence.
SLB : que le talon soit…
Axel : pas sur les gradins.
SLB : d'accord. Ouais, c'est ça. Il fallait rester sur l'avant du pied.
Axel : hum, hum.
Silence.
Axel : là, voilà.
Silence. 10 secondes.
SLB : (rires). *Alors, quand ils annoncent le nombre ?*
Axel : euh…voir si j'allais m'épuiser ou finir.
Silence. 15 secondes.
SLB : alors t'avais défini une stratégie pour les faire, tout d'un coup, par morceaux, avec des pauses, tu savais pas trop ?
Axel : non, pas spécialement.
Silence. 10 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu regardais pendant la réalisation, là ?
Axel : les marches.
SLB : les marches.
Silence. 10 secondes.
SLB : et dans la descente, tu penses à quoi, quand tu redescends ?
Axel : qu'il fallait que je recommence. (Axel fait la moue. Sourire.)
SLB : rires.
Silence. 20 secondes.

SLB : difficile comme situation ?
Axel : nonnn…pas trop.
SLB : pas trop. Même par rapport aux cuisses ?
Fin de la séquence.
Axel : non.
SLB : non, ça allait, pas si difficile que ça. D'accord.

7ème séquence : 26''
Le troisième atelier est une situation de multi-bonds sans élan. L'objectif est de réaliser la meilleure performance possible. L'enseignant a demandé aux élèves de placer des observateurs deux à la mesure et un pour compter le nombre d'appuis.
Axel réalise un saut. Thomas est observateur. Il sort de la fosse en passant dans la zone de la fosse dévolue au groupe qui est sur l'atelier avec élan. Il regarde vers sa trace et la bande de mesure. Il empêche Gaëlle de sauter qui crie « Axel !!! ». Axel fait un geste mais ne dit rien.

SLB : ensuite, c'est l'avant dernière, normalement.
Je cherche la séquence.
SLB : je crois que je n'ai pas pu te prendre. Je suis pas sûr mais je crois que je n'ai pas pu te prendre en saut sans élan. Ah, si ! Voilà.
Arrêt de la séquence.
SLB : Alors, dans une comparaison entre avec et sans élan, y a quelque chose que tu préfères ou finalement (souffle) *bof ?*
Axel : euh…je préfère plus le sans élan.
SLB : tu préfères plus le sans élan ?
Axel : hum.
SLB : et pour quelles raisons ?
Axel : ben, j'avais l'impression que ça allait plus loin par rapport à l'élan. C'est peut-être bizarre.
SLB : d'accord et au bout du compte en performance ?
Axel : ben, j'avais fait sept mètres vingt cinq, je crois, sans élan.
SLB : sans élan ?
Axel : oui. C'est ce qu'on m'avait dit.
SLB : sept mètres vingt cinq.
Axel : c'est ce qu'on m'a dit, oui.
SLB : d'accord. Et avec élan ?
Axel : quatre mètres, je crois. Je trouvais ça bizarre.
SLB : oui, c'est…y a quelque chose qui doit pas aller. Bon, eh, oui et finalement cette impression de plus facile sans…sans élan ?
Axel : euh…oui.
SLB : tu sais pas trop pourquoi ?
Axel : non.
SLB : mais toi tu te ressens comme ça ?
Axel : ouais.
SLB : d'accord. Qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes, là ?
Axel : ben quand je suis au sable, je regarde la ligne bleue (bande de mesure posée dans la fosse).
SLB : ouais, ouais, la ligne bleue de la performance, pour voir combien tu fais quand même.
Axel : ouais.
SLB : ça veut dire que t'as pas trop confiance dans ceux qui te donnent la mesure ?
Axel : ouais.

SLB : et pour quelles raisons ?
Axel : ben, après… j'sais pas. (Silence).
SLB : ouais. Tu préfères vérifier par toi-même, quoi ?
Axel : ouais.
SLB : d'accord.

8ème séquence : 1mn29''
Nathan s'élance. Thomas, l'observateur, fait un mouvement de bras et gêne son camarade dans la réalisation de son saut. Thomas ratisse la fosse. Solène encourage Nicolas qui saute sur l'atelier avec élan. Thomas pose le râteau et va vers la file indienne. Il s'ensuit une discussion entre les élèves. Finalement Thomas pousse Axel à l'épaule qui va à l'observation. Thomas réalise son saut et arrive pieds joints. Axel trace avec la main une ligne imaginaire. Les deux garçons discutent en regardant la marque laissée par Thomas.

SLB : ensuite je vais te montrer une séquence.
Silence. Je cherche la dernière séquence.
SLB : voilà.
Nous regardons la séquence. 10 secondes.
SLB : alors, là, y a…On voit Thomas qui ratisse.
Silence. 10 secondes.
SLB : alors, qu'est-ce qui se passe, là ? Y a Thomas qui ratisse, puis après il vient vers le groupe. puis après un temps assez long de discussion. C'est quoi ce moment-là… ?
Arrêt de la séquence.
Axel : ah, oui !
SLB : qu'est-ce qui se passe ?
Axel : en fait, c'est que Thomas, il voulait mais y avait personne qui le regardait. Alors y voyait si y en avait qui avait pas fait et qui y allait.
SLB : d'accord.
Axel : moi, j'y avais été après il m'a dit et j'y suis allé.
SLB : il t'a demandé de retourner regarder les mordus, c'est ça ? Parce…L'observateur sur le sans élan, qu'est-ce qu'il devait regarder ?
Axel : euh…ben, s'il mordait et la mesure.
SLB : la mesure. D'accord. Il regardait à la fois, à la fois le mordu et à la fois il devait donner le résultat de la performance. OK.
Nous regardons la séquence.
SLB : et là, y a discussion. Ça veut dire ?
Axel : ouais.
SLB : que personne ne veut y aller ?(Rires).
Axel : euh, oui. (Rires).
SLB : et finalement, c'est toi qui y va. Qu'est-ce qui te décide à y aller ?
Axel : ben, j'sais pas.
Silence. Arrêt.
SLB : tu te dis, faut qu'il y ait quelqu'un, quoi.
Axel : hum.
SLB : d'accord. C'est Thomas qui arrive à te convaincre un peu. Et là tu te retrouves effectivement.
Axel : et après Thomas il m'a dit…c'est qu'en fait lui, je me rappelle. Lui, il voulait…c'est pour voir après combien il avait.
SLB : ah, d'accord ! Il voulait te montrer quoi ? Sa performance ou comment fallait réaliser ?
Axel : comment fallait réaliser.

SLB : d'accord. OK.
Axel : et après, j'y avais été.
SLB : et pourquoi il t'a montré comment il fallait réaliser ? Il avait vu quelque chose pendant que t'étais passé qui n'allait pas ?
Axel : ouais sûrement.
SLB : il te l'a pas dit ?
Axel : non.
SLB : ah ! D'accord.
Nous regardons la fin de séquence. 5 secondes.
SLB : après pour le coup, tu te retrouves quand même à l'observation.

SLB : dernière question avant de te libérer Axel. Ça sert à quoi de regarder les autres ?
Axel : ben pour voir si…(Silence)*…pour les corriger, enfin pour si ils font bien la mesure…*
SLB : ouais. Pour les corriger, c'est-à-dire par exemple qu'est-ce qu'on…comme type de correction qu'on peut… ?
Axel : ben, au niveau quand on mord.
SLB : d'accord. Donc ça pour leur dire s'ils ont mordu. Et puis tu penses à d'autres choses, d'autres types de correction ?
Axel : non.
SLB : non, d'accord. OK. Bon, ben écoute Axel, merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions et bonne fin de journée.
Axel : au revoir.
SLB : au revoir.

Séance n°4 : 25/05/2012
6ème questionnement Lucas B : 12.6 ans
Durée : 19mn59''

SLB : voilà, on va commencer. Tout d'abord merci d'accepter de répondre à mes questions. Avant de commencer à te montrer les différentes, les différentes séquences qui sont dans le déroulement de la séance de multi-bonds, aujourd'hui. Alors, y a pas nécessairement tout. Première question, la séance de multi-bonds aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Lucas : beaucoup.
SLB : beaucoup. D'accord.

1ère séquence : 2mn06''
Ce sont des situations proposées aux élèves lors de l'échauffement. La classe est répartie en deux colonnes. L'enseignant demande aux élèves de réaliser un déplacement sur une dizaine de mètres, jambes tendues avec pose des talons. Comme lors des autres séances, les élèves ont tendance à conserver des bras un peu raides le long du corps.
Lucas passe juste après Guéric. Il réalise le déplacement en conservant un certain relâchement du haut du corps. Il se replace dans la file indienne.
L'enseignant demande aux élèves de passer sur deux autres parcours qui sont juste à côté.
Les élèves vont devoir réaliser un déplacement avec des montées de genoux en posant un appui par intervalle. Des bandes plastique sont placées avec des espaces de plus en plus grands. Lucas réalise la tâche. A la fin, il est obligé de réaliser des foulées bondissantes pour respecter la demande de l'enseignant d'un appui par intervalle. Cette difficulté est identique lors de sa deuxième réalisation.

SLB : alors, la première séquence que je vais te montrer. C'est une séquence qui concerne l'échauffement.
Les élèves vont devoir réaliser un déplacement avec des montées de genoux en posant un appui par intervalle. Des bandes plastique sont placées avec des espaces de plus en plus grands.
Lucas réalise la tâche. A la fin, il est obligé de réaliser des foulées bondissantes pour respecter la demande de l'enseignant d'un appui par intervalle. Cette difficulté est identique lors de sa deuxième réalisation.
Silence.
SLB : voilà.
Nous regardons la séquence.
SLB : donc, là, vous êtes, tu sais, entre les bandes plastiques et vous devez…
Lucas : faire les jambes tendues.
SLB : voilà.
Silence.
SLB : tu vois bien l'écran.
Lucas : ouais, ouais.
SLB : alors, cette situation-là, comment tu la réalises ?
Silence.
Lucas : hummmm, en fait il faut…au début, c'est difficile, vu qu'il faut éviter d'avoir les bras tendus et les plier puis après ça vient tout seul la cohérence entre tes jambes et tes bras. C'est facile, après.
SLB : après c'est facile. D'accord.
Lucas : la première fois que tu le fais, tu te dis « Oh ! C'est dur ». mais en fait au bout de deux trois séances, c'est facile.
SLB : ouais. A force mais comment t'expliques ça, que ce soit plus facile au fur et à mesure ?
Lucas : vu qu'à chaque échauffement, on fait quelque chose comme ça, donc euh…on s'entraîne, on s'entraîne et ça devient moins dur, plus facile et ça vient tout seul.
SLB : OK. Ça vient tout seul. Quand t'es dans les colonnes, là, et que tu attends. Qu'est-ce tu regardes ? Tu regardes monsieur F., c'est lui qui montre mais quand Guéric va passer, qu'est-ce tu…tu discutes…
Lucas : euh, non, soit je regarde devant moi, soit je regarde où je pose les pieds.
SLB : d'accord, d'accord. Quand tu es en train de faire la situation des foulées bondissantes, là ?
Lucas : oui.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et quand les autres passent. Qu'est-ce que tu fais quand t'attends dans…les colonnes, dans cette colonne, là ?
Lucas : ben, je regarde les autres passer et je regarde comment…si je peux…ils ont un conseil sans le dire pour que je fasse mieux ou pas.
SLB : c'est quoi « un conseil sans le dire » ?
Lucas : si par exemple…mais…mais si j'ai fait trop d'appuis ou pas. Tu vois combien ils en font, comment ils font euh…avec les bras, avec les jambes.
SLB : d'accord. Tu regardes un petit peu les autres parce que tu te dis qu'il y a peut-être des choses, là, qu'ils font mieux que moi. OK, je comprends.

2ème séquence : 1mn01''

Les élèves vont devoir réaliser un déplacement avec des montées de genoux en posant un appui par intervalle. Des bandes plastique sont placées avec des espaces de plus en plus grands. C'est la même situation que précédemment mais les élèves ont une course avant le parcours et après le parcours.
Lucas est en fin de file indienne, juste derrière Thomas. Il réalise la tâche de façon plus aisée comme tous les élèves. La prise de vitesse leur permet d'adapter leur foulée à l'espace croissant du parcours.

SLB : donc, deuxième…deuxième séquence.
Silence. La séquence commence.
SLB : voilà, donc là…
Arrêt de la séquence.
SLB :…pour te remettre dans la situation, c'était…
Lucas : c'était quand on devait sprinter et euh…
SLB : non, où vous deviez…euh…Oui, t'as raison, c'était effectivement…
Lucas : c'était à la fin, c'était à partir de l'appui entre.
SLB : tout à fait.
Silence. Nous regardons la séquence. 15 secondes.
Lucas : j'en avais loupé une.
SLB : t'en avais loupé une ?
Lucas : oui, elle était vers le noir.
SLB : d'accord.
Silence. 10 secondes.
SLB : pareil, cette situation par rapport à ce que tu disais sur les jambes tendues ?
Parce que ça, pour le coup, c'était un petit peu nouveau ?
Lucas : euh…, non on l'avait fait pour le saut de haies.
SLB : ah, d'accord !
Lucas : ces sortes de foulées bondissantes, c'est pour nous apprendre à aller de plus en plus vite.
SLB : avec des rivières de plus en plus grandes.
Lucas : oui.
SLB : donc, c'est pas nouveau ?
Lucas : non. On l'avait fait en saut de haies.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : donc là, pour le coup, ben, déjà y avait ça et…
Lucas : mais ça faisait longtemps qu'on l'avait pas fait.
SLB : et justement par rapport à ça, comment tu…C'est revenu vite, pas vite ? T'as senti que…
Lucas : ben, c'est revenu vite vu qu'aux multi-bonds, on fait souvent un échauffement, foulées bondissantes.
SLB : ouais.
Lucas : donc avec les lattes, c'est un peu plus difficile vu que tu dois savoir quelle distance pour euh…et quelle grandeur tu dois sauter. Sinon, c'est exactement le même principe.
SLB : d'accord. Donc toi tu trouves que c'est un peu le même principe. Comment tu peux dire que c'est un peu le même principe ?
Lucas : que…monsieur F. dit que…sans les lattes faut tirer avec le bras et monter le genou et là, c'était pareil.
SLB : d'accord, mais, toi, toi, pas monsieur F., toi comment tu ressens que c'est un peu pareil ?

Silence.
Lucas : parce que …j'sais pas…
Silence.
Lucas : avec les lattes y a la grandeur et donc, c'est-à-dire, tu peux expérimenter et nous à l'échauffement, c'était au saut de haies. Fallait faire, traverser en moins de foulées bondissantes, comme on a fait aujourd'hui, et fallait faire de plus en plus de grands sauts pour arriver de l'autre côté en en faisant le moins.
SLB : OK.
Lucas : c'est à peu près pareil.
SLB : d'accord.
Nous regardons la fin de la séquence.

3ème séquence : 1mn30''
Les élèves doivent diminuer le nombre d'appuis pour franchir un espace. L'enseignant organise les groupes d'élèves en binômes un observateur et un sauteur. L'observateur doit compter le nombre d'appuis.
Lucas est avec Thomas. Thomas réalise les foulées bondissantes. Lucas lui annonce à voix haute le nombre «6». Les autres observateurs font la même chose.
C'est au tour de Lucas. Il regarde en permanence ses pieds et le sol. En revanche, il monte nettement le genou pour la foulée bondissante. Les observateurs annoncent le nombre d'appuis. On n'entend pas le chiffre pour Lucas.
L'enseignant donne des explications et montre la coordination nécessaire de montée de genou et de tirage de bras pour agrandir la foulée.
Sur place, Thomas monte son genou et son bras simultanément plusieurs fois. Nina, à côté de lui, réalise cette action motrice une fois aussi. Lucas, lui, regarde l'enseignant.
Thomas réalise les foulées. Lucas annonce « 6 ». Les autres élèves crient le chiffre à leur camarade.
Thomas revient et Lucas effectue la tâche. Sa réalisation ressemble à la précédente. On entend « 7 ». Lucas revient se placer près de Thomas.

SLB : alors le dernier, justement, c'est de l'échauffement, c'est sur les foulées bondissantes.
Silence.
SLB : ça, c'est quelque chose que vous avez fait finalement très régulièrement.
Silence.
Lucas : là, c'est quand on y était allé.
Silence.
SLB : alors, qui est-ce que t'observais ? C'était euh…
Lucas : c'était Thomas.
SLB : et alors, il te dit combien t'en as fait, là ?
Lucas : j'en ai fait au début huit, puis à la fin sept.
SLB : d'accord.
Lucas : et à chaque fois, y avait ça et je sautais comme ça et après j'agrandissais mes sauts.
(Lucas montre avec ces mains un espace de quelques centimètres.)
SLB : d'accord.
Silence. 20 secondes. Arrêt de la séquence.
SLB : alors, là, comment tu fais euh…pour observer ?
Silence.
Lucas : ben en fait, c'est pas trop les bonds qui sont …qui devaient être intéressants, c'était les impulsions au sol.
SLB : d'accord.

Lucas : dès qu'il faisait un appui…un bond, ça équivaut à un appui…quand tu fais trois bonds, c'est deux appuis.
SLB : comment tu fais, toi, pour arriver à compter parce que finalement… ?
Lucas : dès qu'il pose le pied par terre, je compte un et…
SLB : d'accord. Tu les comptes au fur et à mesure, dès qu'il y a une pose.
Nous regardons la séquence.
SLB : donc, là, finalement, quand tu observes, tu regardes que ses pieds ?
Lucas : oui.
SLB : je comprends. Pour pouvoir compter au moment où ils les posent.
Lucas : oui.
Nous regardons à nouveau la séquence. Silence. 10 secondes.
SLB : et quand tu es en train de faire tes foulées bondissantes, tu regardes où, là ?
Silence.
Lucas : ben…et…j'ai de mauvaises habitudes, je regarde mes pieds au lieu de regarder devant.
SLB : ouais. Donc, ça, c'est vrai que c'est un petit peu gênant.

4ème séquence : 1mn07''
Les élèves doivent réaliser une série de montées de marches dans les tribunes du stade de football. La situation a été réalisée avec l'enseignant lors de la séance précédente.
Lucas et Guéric arrivent les premiers et commencent immédiatement les montées. Sonny puis Nina, Noémie et Manon se mettent à monter les marches. Les élèves ne se parlent pas. Très vite les filles montent les marches une par une lentement. Après six, sept montées, Lucas marque des temps d'arrêt à chaque marche. Guéric est le seul du groupe à ne pas ralentir dans la montée des marches.

SLB : alors, que je relise un peu mes notes. Donc, là, on va te voir dans la tribune, puisque c'est le premier atelier que vous avez fait.
Nous regardons la séquence.
Lucas : là, j'y arrivais pas trop.
SLB : difficile, cette situation, là…de monter …de tribune.
Lucas : oui, puisque à chaque fois
SLB : … de monter de tribune.
Arrêt de la séquence.
Lucas : euh…les deux premières marches, ça allait, mais la troisième, j'ai plus le rythme.
SLB : ouais. T'avais plus d'élan. Et c'est là qu'il y a …C'est un petit peu difficile. Vous êtes arrivés en premier avec Guéric puis vous êtes passés tout de suite.Y a une raison particulière pour…que vous ayez commencé immédiatement, toi et Guéric ?
Silence.
Lucas : euh…non.
SLB : comme ça, quoi.
Nous regardons la séquence.
Lucas : je me suis dit, je commence. Comme ça, plus vite ça sera fait, plus vite j'aurai fini.
SLB : oui, c'est ça. (Sourire.)*C'est pas…*
Lucas : et Guéric, lui, il a l'habitude, vu qu'il le fait au foot.
SLB : ah, ouais ! C'est quelque chose que t'apprécies pas trop, si je comprends bien (rires) *?*
Silence. Lucas fait la moue.
SLB : et alors, qu'est-ce que tu regardes quand tu réalises, là, euh…la situation ?
Lucas : ben, je regarde juste la marche au-dessus ?
SLB : ouais.

Lucas : et souvent je loupe les marches.
SLB : hum, d'accord.
Silence. Arrêt de la séquence.
SLB : et comment …tu…tu ressens que c'est de plus en plus difficile au fur et à mesure ?
Silence.
Lucas : parce qu'on dirait que…mes jambes, elles doivent faire plus d'écart à chaque marche alors qu'en fait, c'est juste une impression.
SLB : ouais, d'accord. Je comprends. T'as l'impression que la marche, elle est de plus en plus haute. Hum, hum, je comprends. C'est…personne ne les déplace en cours de route. (Sourire).
Nous regardons la séquence. Silence. 10 secondes.
SLB : à un moment euh…après que vous ayez fini, tu… tu dis à deux filles, je ne me rappelle plus qui, de terminer leur série. (Silence.) *Tu te rappelles de ça ?*
Lucas : euh…oui.
SLB : et alors, pourquoi tu leur dis de finir leur série ?
Silence.
SLB : comme ça ?
Lucas : comme ça pour les encourager.
SLB : d'accord.

5ème séquence : 47''
Le groupe de Lucas a changé d'atelier. Les élèves doivent courir le plus vite possible dans la fosse à sable sur cinq mètres environ. Un foulard est attaché au grillage. Ils doivent regarder ce foulard pendant leur course dans le sable. Ils sont en file indienne et enchaînent les courses. Lucas est derrière Guéric. Pendant la réalisation, Lucas est penché en avant et regarde le sable.
Au deuxième essai, Guéric glisse et tombe dans le sable. C'est l'occasion de rire pour Lucas et Guéric. L'enseignant intervient avec des consignes imagées, « Dîtes-vous que vous avez un grizzli derrière vous. », pour obliger les élèves à pousser fortement sur les jambes.

SLB : alors ensuite, on va voir. Première situation. Voilà.
Lucas : le sprint.
SLB : le sprint.
Silence.
Lucas : sur celui-là, j'me suis trompé. J'ai regardé mes pieds au lieu de regarder le foulard.
Silence.
SLB : oui, c'est ça. J'allais te poser la question. Vous deviez regarder le foulard et finalement tu regardes tes, tes pieds.
Silence.
SLB : tu l'as ressentie comme difficile cette situation ?
Lucas : eueueuh…pas celle-là.
SLB : pas celle-là.
Silence.
Lucas : j'ai l'habitude de courir sur la plage donc euh…
SLB : ouais, donc, t'as trouvé que c'était à peu près pareil.
Silence.
SLB : quand t'es dans les files indiennes et que tu attends ton tour. Qu'est-ce que tu fais ?
Silence. Arrêt de la séquence.
Lucas : euh…je regarde si…si y font beaucoup d'appuis ou pas.
SLB : ouais.

Lucas : et euh…si moi, aussi, j'en faisais beaucoup ou.
SLB : d'accord. Un peu comme tout à l'heure finalement.
Lucas : ouais.
SLB : OK.

6ème séquence : 44''
La tâche suivante est de réaliser des foulées bondissantes. Le départ est sur la piste à environ dix mètres de la fosse. Deux plots sont posés dans la fosse. Les élèves doivent réduire le nombre d'appuis pour franchir l'espace entre le début de la fosse et les plots. L'organisation est toujours une file indienne et un enchaînement des élèves. Les élèves doivent regarder le foulard. Lucas est toujours penché et regarde le sol pendant les deux réalisations visibles sur la séquence.
SLB : cette fois-ci, euh…c'est celui d'après. Tu sais vous êtes sur les foulées bondissantes.
Lucas : (Lucas termine la phrase avec moi.) *foulées bondissantes.*
Nous regardons la séquence. Silence.
SLB : et là, t'as fait combien d'appuis ?
Lucas : euh…j'ai fait cinq appuis.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : t'as réussi à réduire après ?
Lucas : euh…oui, à trois et quatre.
SLB : d'accord.
Lucas : à chaque fois le premier saut (bond), je l'ai fait hyper loin et après j'arrivais plus à suivre.
SLB : oui, c'est ça.
Silence.
SLB : oui, là, on te voit. Si tu veux je peux te remontrer.
Silence. Je recule le film pour montrer les foulées bondissantes de Lucas
SLB : attends, je vais le remettre, voilà. On va voir. Effectivement tu en fais une très grande là et après, après c'est compliqué, quoi.
Silence. 10 secondes. Fin de la séquence.

7ème séquence : 1mn11''
Le groupe de Lucas est sur l'atelier de prise de performance avec élan. Un élève saute et tous les autres élèves sont observateurs. Ils ont tous la même fiche et doivent renseigner le mordu, les trois bonds et la mesure du saut. L'enseignant, qui supervise cet atelier, précise que c'est un travail personnel. Guéric s'apprête à sauter. Nina, assise, est invitée par l'enseignant à se lever. Il rappelle la difficulté d'observer successivement les trois éléments d'observation demandés.
Guéric saute. Lucas note rapidement et se déplace pour mesurer la longueur du saut de Guéric. Il se place de profil dans l'alignement de la trace faite dans le sable. Puis il trace avec son stylo une ligne imaginaire qu'il reporte sur le décamètre.
Les autres observateurs arrivent après. Sonny pose des questions à l'enseignant sur ce qu'il faut faire.

SLB : ensuite.
Silence, je cherche la séquence.
SLB : après celle-ci (silence). *De mémoire, je crois que c'est…voilà. Que tu es observateur.*
Lucas : (Lucas termine la phrase avec moi.) *Observateur. Et j'ai pas sauté.*
Nous regardons la séquence. Silence. 30 secondes. Arrêt de la séquence.

SLB : alors, qu'est-ce que…euh. Qu'est-ce qu'il faut regarder, qu'est-ce que tu regardes quand tu es observateur ?
Lucas : quand je suis observateur, je regarde la pointe de son pied pour voir si il a pas mordu sur la latte (bande plastique posée sur la piste).
SLB : ouais.
Lucas : et je regarde combien d'appuis il fait au sol. Et pour mesurer je regarde la dernière…bien où est sa trace et je regarde la dernière marque, la plus proche de la planche d'appel et je mesure.
SLB : d'accord. Et comment tu fais pour repérer la dernière marque ?
Lucas : c'est la dernière trace et le talon.
SLB : d'accord et après tu…comment tu t'y prends pour…parce que… ?
Lucas : je fais…je mets ma main sur le décamètre pour tracer une ligne imaginaire.
SLB : ouais, je comprends.
Nous regardons la séquence.
SLB : et, là, il avait fait…tu te rappelles de la… ?
Lucas : sept mètres cinquante quatre.
SLB : ouais.
Lucas : cinquante huit.
Silence.
SLB : et voilà, on te voit bien avec la trace, effectivement, d'une ligne imaginaire pour être ans l'alignement et avoir un repère sur le décamètre.
Silence. 10 secondes. Arrêt de la séquence.
SLB : et comme vous étiez tous à cette observation-là…les autres, tu t'es renseigné si les autres avaient les mêmes conclusions que toi en termes d'observation ?
Lucas : euh…non.
SLB : non.
Lucas : c'était individuel.
SLB : d'accord. Chacun mettait pour Guéric son …
Lucas : mettait le sien.
SLB : d'accord. OK.

8ème séquence : 1mn14''
Pour la dernière situation, l'enseignant a mis en place deux ateliers de prise de performance de triples bonds sans élan. Deux groupes sautent pendant que le troisième est observateur. L'enseignant organise l'atelier où le groupe de Lucas saute. Les deux observateurs sont Nicolas et Jason. Sonny saute. Les élèves observateurs et sauteurs ont des difficultés à calculer la performance de Sonny en additionnant l'espace avant la planche et la longueur franchie dans la fosse. L'enseignant interroge et explique.
Lucas saute et il arrive juste dans la fosse en glissant sur la lisse en bois. L'enseignant dit : « Partez de quatre mètres si vous êtes trop juste à cinq. »
Jason un des observateurs pose des questions pour savoir si son calcul de mesure est bon et dit que Lucas est parti de quatre mètres. On entend un élève dire que Lucas a mordu.
Juste après dans la séance, l'enseignant proposera un départ à trois mètres.

Nous regardons une autre séquence.
Lucas : ça, c'est sans élan. Silence.
SLB : voilà. Alors, là, vous êtes…ouais.
Silence. 10 secondes.
SLB : là, vous étiez…Difficile, pas difficile ?
Lucas : difficile.

SLB : sans élan, c'est difficile !
Lucas : juste avant…juste avant dès …juste avant…
SLB : ouais.
Lucas : j'ai glissé donc euh…je me suis loupé.
SLB : ouais.
Silence. 10 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand tu sautes, là ?
Silence.
Lucas : euh…(Silence). *Au début, je regarde le sable et après je regarde mes pieds.*
SLB : d'accord. Oui, c'est là. T'as été un petit peu juste.
Silence.
SLB : un tout petit peu juste. T'as fait le bon nombre d'appuis hein. Mais effectivement t'étais…On va te voir après sur celui d'après où tu réussis.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes dans la…quand tu es en train d'attendre, là, ceux qui passent, là ?
Silence.
Lucas : euh…je regarde combien ils ont fait mais en fait…
SLB : ouais.
Lucas : …comme (silence), *comme ils font …*
SLB : d'accord.
Lucas : …pour sauter plus loin.

9ème séquence : 1mn13''
C'est la même situation que précédemment. Jason replace le double décamètre. Guéric réalise son saut. L'enseignant dit « ouais, Guéric. » Lucas saute en suivant. Il finit son dernier bond dans la fosse. Il est parti de la planche à quatre mètres.
A la fin de la séquence, l'enseignant demande aux élèves d'effectuer les rotations des groupes. Lucas se dirige immédiatement au niveau de la fosse pour être observateur.

Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : donc, là, ça va être ton deuxième…ton deuxième, hein.
Lucas acquiesce de la tête. Silence.
Lucas : oui, j'ai fait quatre mètres vingt cinq.
Nous regardons la séquence. 25 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu t'es dit entre le premier et le second ?
Lucas : qu'il fallait que je fasse des sauts plus grands et qu'à la fin je prenne bien mon impulsion sans glisser.
SLB : d'accord.
Lucas : incompréhensible.
Silence.
Lucas : le décamètre, il était pas tendu et y avait des bouts qui collaient.
SLB : ah, oui.
Silence.
SLB : voilà.
Silence
SLB : t'as fait ?
Lucas : quatre mètres vingt cinq.
SLB : d'accord. Et par rapport à ta performance cible ?
Lucas : quatre mètres cinquante.

SLB : c'est cinq mètres cinquante ?
Lucas : non, cinq mètres dix.
SLB : cinq mètres dix. Oui, t'as encore un petit peu de marge pour…
Lucas : mais avec élan je dois faire six mètres soixante et j'ai fait sept mètres soixante.
SLB : d'accord. Ça veut dire que ça marche plutôt bien avec élan. Et c'est un petit plus compliqué sans élan.
Lucas : avec élan, je commence du cinq mètres.
SLB : d'accord. Donc, ouais…

10ème séquence : 44''
Lucas et Guéric sont observateurs sur l'atelier de multi-bonds sans élan. Nathan saute. Guéric s'accroupit pour mesurer la performance. Il trace une ligne avec sa main mais sans toucher le sable. Lucas regarde au-dessus de lui. Il communique le résultat à Nathan.
Thomas saute. Lucas dit trois appuis à Thomas et fait un signe de trois avec ses doigts.
Tanguy saute. Guéric et Lucas restent debout et estiment la mesure du saut avec le regard. L'enseignant leur dit qu'ils doivent être d'accord tous les deux avant de communiquer le bilan à Tanguy.

SLB : ça, c'est la situation où vous êtes observateur.
Nous regardons la séquence.
Lucas : oh, on était jamais d'accord.
SLB : vous étiez pas d'accord avec Guéric ?
Arrêt de la séquence.
Lucas : à un moment, y avait Tanguy qui mordait, il le voyait pas.
SLB : ouais.
Lucas : y avait Solène, elle faisait quatre appuis, euh…trois, non quatre appuis, Guéric le voyait pas.
SLB : ouais.
Lucas : et on a dû, on a été d'accord que sur la mesure.
SLB : d'accord. Et comment on fait quand c'est comme ça, quand on n'est pas d'accord ?
Silence.
Lucas : bennnnn, on préfère rien dire et laisser recommencer.
SLB : ah, ouais, d'accord. Donc, fallait avoir un consensus entre vous, être d'accord sur les mêmes observations. OK.
Nous regardons la séquence. Silence.
SLB : qu'est-ce que vous…qu'est-ce tu…tu dis à…au sauteur, là ?
Silence.
Lucas : euh… je lui dis si il a mordu euh… la distance qu'il a faite et combien il a fait d'appuis.
SLB : d'accord. Donc tu reprends les différents, disons, critères d'observation, les différents points d'observation.
Silence.
SLB : ah, d'accord. C'est Thomas, il avait fait trois appuis, là.
Lucas : trois appuis.
SLB : on le voit bien.
Lucas : oui. Et c'est là où Tanguy avait commencé en marchant sur la latte.
SLB : d'accord. OK. Pour toi, c'était mordu.
Lucas : hum.

Silence.
SLB : et, là, Guéric n'était pas d'accord avec toi.
Lucas : oui.
Nous regardons la fin de la séquence. 10 secondes.
SLB : dernière question, avant de te laisser. Ça sert à quoi d'observer les autres ?
Silence.
SLB : là, pendant ces séances ?
Lucas : à…(Silence). *Déjà à savoir mesurer, à savoir tous les critères.*
SLB : ouais.
Lucas : et hum…mieux…ben…(Silence). *Euh…savoir comment tu peux sauter, quelle impulsion tu dois prendre, où est-ce que tu dois prendre, voilà.*
SLB : ça veut dire, y a une partie, c'est pour celui qui saute quand tu dis …
Lucas : …et une partie, c'est pour moi.
SLB : pour toi, d'accord. Merci, Lucas et je vais te souhaiter, bon appétit. Merci beaucoup.

Séance n°5 : 29/05/2012
7ème questionnement Pierre : 12.6 ans
Durée : 15mn 13

SLB : merci Pierre de répondre aux questions. Première question, la séance de multi-bonds aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Pierre : un peu.
SLB : un peu, d'accord.

1ère séquence : 2mn10''
L'enseignant demande aux élèves d'étalonner leur course d'élan sur huit appuis. Les élèves sont en binôme, un sauteur et un observateur. Le sauteur doit réaliser une course d'élan trois fois. L'observateur doit repérer le dernier appui, pied d'impulsion au niveau de la planche, et poser un plot pour marquer l'endroit précis.
Pierre réalise son premier essai. Il court vite et poursuit sa course bien au-delà des huit appuis. Il revient vers son point de départ. Il exécute les trois essais sans échanger un mot avec Lucas B. son observateur. Après son troisième, il prend le plot que lui tend Lucas B..
Lucas B. réalise ces deux sauts. Pierre laisse le plot au même endroit après le deuxième essai de son camarade. La séquence ne montre pas la troisième réalisation.

SLB : alors première…, première situation.
Silence.
SLB : on va te voir, là. Vous êtes sur les courses d'élan. Toi, t'es avec euh…
Pierre : Lucas B.
SLB : ouais. Voilà. On va te voir plusieurs fois prendre tes marques.
Silence.
SLB : enfin, faire tes huit appuis et voir où t'arrives.
Silence. 30 secondes. Arrêt.
SLB : vous discutez de quoi, là, quand tu reviens ?
Pierre : euh, je lui demande si…enfin s'il a bien… enfin s'il a bien marqué.
SLB : d'accord.
Pierre : s'il l'a bien fait.
SLB : ouais, ouais. Et il te dit qu'il n'y a pas de souci.
Nous regardons la séquence.

SLB :Vous vous étiez mis d'accord sur la manière dont vous alliez organiser les choses ? Tu passes deux fois, c'était prévu comme ça ?
Pierre : ouais. On l'a fait trois fois chacun.
SLB : d'accord, donc c'était prévu comme ça. Tout le monde s'est organisé comme ça.
Silence. 15 secondes.
SLB : et, là, sur le deuxième essai, tu arrives à peu près au même endroit ?
Pierre : ouais.
SLB : d'accord.
Pierre : ben après, j'ai pile le pied au même endroit.
SLB : ouais, ouais. De toute façon, c'était toujours un petit peu…y avait possibilité d'avoir un peu d'ajustement.
Silence.
SLB : comme ça, tu vas le refaire la troisième fois.
Pierre : hum.
Silence. 15 secondes. Arrêt.
SLB : là, on te voit, tu cours vraiment très vite. T'avais décidé que tu faisais une course d'élan…
Pierre : ouais.
Nous regardons la séquence. Silence.
SLB : donc après tu vas, on va vous changer. Tu vas le regarder, le regarder courir.
Silence. 25 secondes.
SLB : comment tu fais pour repérer la marque, là ?
Pierre : ben, enfin…je…enfin, je compte dès qu'il a le pied qui se pose.
SLB : tu repères…
Pierre : enfin comme je sais que ça va vite. Je compte vite.
SLB : d'accord.
Silence. 15 secondes. Fin de la séquence.
SLB : et, là, finalement, y avait une petite différence ou c'était identique ?
Pierre : le pied, il avait atterri là, ça allait.
Pierre montre l'écart sur l'écran entre les deux appuis entre le premier et le deuxième essai. L'écart est de la taille du diamètre d'un plot.
SLB : c'est à peu près au même endroit, quoi. D'accord.

2ème séquence : 1mn18''
L'enseignant demande aux élèves de mesurer avec leurs pieds la longueur de leur course d'élan à l'issue de leurs trois essais. Dans un deuxième temps, les élèves doivent reporter cette distance sur le sautoir en tenant compte de leur planche à 4, 5 ou 6 mètres. Pierre mesure en plaçant ses pieds les uns après les autres. Ensuite il court et va reporter cette première mesure sur le sautoir. Il part de la planche située à cinq mètres. Arrivé à la fin, il fait une marque avec le pied et ensuite trace quelque chose avec le doigt.

SLB : ensuite on va te…on va te voir… mesurer. Voilà.
Nous regardons la séquence.
SLB : donc, là, on te voit faire la mesure. Combien tu as fait de pieds, là ?
Pierre : j'en ai fait trente cinq mais en fait, là, quand je l'ai fait, en arrivant là-bas, j'ai oublié et j'ai dû le refaire.
SLB : ah, oui, t'avais oublié le nombre en cours de route, d'accord.
Pierre : ouais.
Silence. 15 secondes.
SLB : donc, tu vas très vite, finalement pour…pour pas oublier, c'est ça ?

Pierre : oui.
Silence. 10 secondes.
SLB : c'est facile, ça, à faire, à réaliser…
Pierre : oui.
SLB : …ce comptage, ce recomptage de l'autre côté ?
Pierre : ouais, ça va mais faut pas comment dire euh…faut bien que ce soit collé. Si on avance trop, on va tout décalé.
SLB : ouais. Ce que tu veux dire, c'est dans la manière de prendre, il faut être très précis ?
Pierre : ouais.
SLB : parce que, là, pour le coup, vous êtes à un pied près quand même.
Silence.
SLB : donc, après comment t'as fait pour euh…arriver à faire …une marque ?
Silence.
SLB : qui soit la tienne ?
Pierre : j'suis, j'ai fait une grosse marque, j'ai mis deux traits…enfin mes initiales et après j'ai mis un plot.
SLB : d'accord. Et après…
Pierre : enfin, j'avais deux plots dessus celui de Lucas B. et le mien. Ça fait que je savais que c'était le mien comme il y avait deux plots dessus.
Fin de la séquence.
SLB : d'accord. OK. Et vos plots étaient à peu près au même endroit, Lucas et toi ?
Pierre : enfin quand on avait couru sur le terrain, il était plus petit…il était plus près…enfin que moi. Mais comme il a de plus grand pied. Ça fait que quand il a fait avec les pieds. Ça l'a, ça l'a avancé près de moi.
SLB : d'accord, sauf que logiquement, s'il avait mesuré, il devait y avoir moins de pieds même si il a des plus grands pieds.
Pierre : ouais.
SLB : bon.

3ème séquence : 2mn17''
L'enseignant demande aux élèves d'ajuster leur course d'élan en situation réelle de saut. Les élèves sont de nouveau en binôme un observateur et un sauteur. Pierre reste avec Lucas B..
Pierre effectue son premier saut. Il revient et interpelle Lucas B. « C'est bon ? ». Lucas B. est positionné à environ dix mètres de la zone des planches. Ils discutent ensemble.
Pierre se place sur le côté et attend. L'enseignant demande pourquoi il y a aussi peu d'élèves qui passent. Et il rappelle que les binômes constitués précédemment restent en vigueur.
Lucas B. apparaît sur l'écran et vient parler avec Pierre. Lucas B. se place au niveau de sa marque et s'apprête à réaliser son saut. Pierre se déplace au niveau des planches. Il regarde et dit à Lucas B. qui revient « Nickel ! ».

SLB : ensuite. Situation… d'après, c'est…cette fois-ci, les tests d'ajustement.
Nous regardons la séquence.
Donc, là, vous êtes en train de…situation d'observateur-sauteur. Vous essayez après avoir mesuré vos premières…après avoir mesuré l'endroit d'où vous partiez au niveau de votre course d'élan.
Silence. 20 secondes. Arrêt.
SLB : alors ?
Silence.
SLB : tu t'es rendu compte, c'était bien, finalement, l'endroit d'où t'étais parti, ça convenait ?
Pierre : ouais, ouais, ça convenait bien.

SLB : ça convenait bien ?
Pierre : enfin quand je suis revenu, Lucas B., il me dit que c'était bien, enfin il paraît que c'était exact.
SLB : d'accord. Donc, ça voulait dire pas de mordu…
Pierre : non.
SLB : …nombre d'appuis impeccable. Et tu pars à quelle…4, 5 ou 6 ?
Pierre : 5.
SLB : 5.
Nous regardons la séquence. Silence. 10 secondes.
SLB : donc finalement, ça confirme ta marque. Tu te dis, bon, ben, voilà, je vais garder ça et j'y touche pas.
Silence. 20 secondes.
SLB : alors, pourquoi tu réessaies pas tout de suite, là ?
Pierre : parce que comment dire…chacun son tour avec Lucas B..
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : en même temps, Lucas B. y saute pas, là.
Pierre : hum. Je sais pas ce qu'il y a eu.
SLB : ouais.
Silence. 10 secondes.
Pierre : ah, là, il va sauter.
SLB : d'accord.
Silence. 10 secondes.
SLB : vous discutez de quoi, là ?
Pierre : j'sais pas.
SLB : tu te rappelles plus ?
Pierre : non.
Silence. 15 secondes. Arrêt.
Pierre : là, après, je fais…je vais ici pour mieux voir en fait.
SLB : ouais.
Silence.
SLB : et alors ?
Pierre : ben, il a mis son pied, là. Ça correspondait un peu.
SLB : ouais, il prend…son impulsion à six mètres.
Pierre : euh…ah, non, ça, je crois pas, à cinq mètres.
SLB : ouais. Ouais, il me semble aussi.
Nous regardons la fin de la séquence. Silence.
SLB : qu'est-ce que tu lui dis en tant qu'observateur ?
Pierre : ben, euh, j'lui dis comment dire qu'il a…ça a quand même bien atterri.
SLB : ah, ouais.
Pierre : enfin, il a bien fait, il a pas mordu, il a bien atterri dans le sable.
SLB : d'accord.
Silence.

4ème séquence : 1mn20''
Pierre attend son tour dans la file indienne. Il reste debout au milieu de la piste en se rongeant les ongles et regarde ceux qui sautent.

SLB : alors situation d'après, on va te voir observateur.
Silence. Nous regardons la séquence.

SLB : voilà. Quand t'es dans les files indiennes comme ça, que t'attends qu'est-ce que tu regardes ?
Pierre : ben, là, je regardais les autres adversaires…pas les adversaires mais, enfin…les adversaires et puis euh…je pense à des choses des fois, Psuit ! (Bruit de bouche).
SLB : d'accord, un peu de tout, quoi ?
Pierre : hum.
Silence. 10 secondes.
SLB : tu te rappelles combien de fois t'as sauté sur le…, quand vous étiez sur cet atelier, là ?
Pierre : euh…non.
SLB : non, c'est comme ça.
Pierre : enfin, ma mesure ?
SLB : euh, alors quelle, euh…oui, quelle perf tu as faite ? Tu te rappelles ?
Pierre : ben, oui, vu que j'ai mordu.
SLB : d'accord.
Pierre : enfin, Gaëlle, elle m'a observé, elle m'a dit que j'avais mordu donc euh…
SLB : donc, c'était pas bon, quoi ?
Pierre : mais comme je l'ai fait qu'une fois et après on a pas pu faire l'autre.
SLB : ah, oui !
Pierre : ça fait que j'ai eu aucune…
SLB : tu n'as sauté qu'une fois, là.
Pierre : ça fait que j'ai eu aucune performance.
SLB : ah, ouais, c'est embêtant. Et c'est quoi ta performance, la séance précédente, ta meilleure performance ?
Pierre : sans élan ?
SLB : euh…oui.
Pierre : ben, euh, c'était… j'ai pas pu le faire non plus.
SLB : d'accord.
Pierre : j'ai…on avait pas eu le temps. Y en a qui passait et repassait et j'ai pas pu.
Fin de la séquence.
SLB : OK. Donc du coup…
Pierre : ça…mais pas trop.
SLB : ouais, ouais.

5ème séquence : 47''
L'enseignant a constitué trois groupes d'élèves. Deux groupes réalisent des performances de multi-bonds avec élan et un groupe est observateur. Pierre est observateur à la mesure. Tandis que Nina est observatrice avec Noémie à la planche.
Oriane saute. Pierre est debout sur le côté de la fosse. Juste après le saut, il se place dans l'alignement de la trace, pose son pied sur le décamètre. L'enseignant vient voir Pierre dit : « Cinq mètres soixante dix. ». Il montre la trace à l'enseignant qui valide sa mesure.

SLB : OK. Donc, là, vous êtes…c'est quand vous êtes tous les deux avec Nina à l'observation. Alors, toi comment tu fais pour repérer la mesure, là ?
Pierre : euh…déjà, je regarde la trace du pied.
SLB : ouais.
Pierre : je regarde, enfin, juste la dernière mesure de l'empreinte.
SLB : d'accord. Et après pour arriver à la mesure au double-déca ?
Pierre : bon par exemple si c'est arrivé à soixante dix centimètres. Ben, on prend la mesure… si ça fait cinq. Elle a sauté, par exemple, à cinq mètres soixante…elle a sauté à cinq mètres. Ça fait cinq mètres soixante dix.

SLB : d'accord. OK.
Nous regardons la séquence.
Pierre : ça, c'est pas (incompréhensible.)
SLB : ouais, ça, ça va. Tu avais validé, toi, déjà, tes trucs de…
Pierre : ouais.
SLB : d'observateur. Ouais, il me semble aussi, l'avoir entendu.
Silence.
SLB : donc, là, t'es en train d'expliquer à monsieur F, comment tu as fait.
Pierre : il m'a dit que c'était juste.
SLB : d'accord.
Silence. Fin de la séquence.

6ème séquence : 47''
Pierre et Nina ont les mêmes rôles d'observateurs. Nathan saute. Pierre procède comme précédemment. Il se place dans l'alignement de la trace, pose son pied sur le décamètre. Nathan vient près de lui, ils échangent quelques mots. La fin de la séquence est consacrée à un échange à quatre avec l'enseignant, Nathan, Nina et Noémie.

SLB : on va voir celle d'après. Après, ça concerne davantage Nina. Voilà.
Donc, là, c'est avec Nathan.
Silence.
Pierre : il devait avoir fait, je crois, un mètre, ouais, un mètre.
Silence.
SLB : tu lui dis.
Pierre : ouais.
SLB : sa performance ou c'est lui que te le demande ?
Pierre : enfin, ouais, il m'a demandé et je lui ai dit.
SLB : bien sûr.
Silence. 10 secondes. Fin de la séquence.

SLB : dernière question avant de te libérer, ça sert à quoi d'observer les autres ?
Silence.
Pierre : ben, enfin…déjà, ben à savoir…enfin on peut comparer les performances.
SLB : ouais.
Pierre : à savoir comment on peut…enfin…ça nous apprend des choses en même temps. Enfin si…
SLB : par exemple ?
Pierre : si par exemple, on a un problème enfin qu'on …enfin…euh…comment faire la chose. Si on est deux, l'autre, il peut lui expliquer.
SLB : c'est-à-dire quelle chose, par exemple, si tu peux…
Pierre : ben, c'est… on a pas compris ce que le prof a dit…euh.
SLB : hum.
Pierre : comme, enfin…parce qu'à un moment il avait dit qu'il comptait, par exemple, ça fait revenir à un mètre soixante la performance alors que normalement, ça doit faire six mètres soixante dix.
SLB : oui, je comprends.
Pierre : et y en a ils comprennent pas. Donc, là on peut leur expliquer et tout.
SLB : d'accord. Sur la mesure de rajouter la distance qu'il y a entre la fosse et finalement la prise d'élan pour faire les bonds. D'accord. Et éventuellement, d'autres choses ou plutôt, ça ?

Pierre : euh, non. Puis après y en a qui peuvent apporter des conseils.
SLB : quoi comme types de conseils ?
Pierre : ben, faut peut-être prendre plus de vitesse, lever plus la jambe, enfin…
SLB : des choses, voilà, sur la manière de réaliser par exemple, ces fameuses foulées bondissantes ou des choses comme ça ?
Pierre : hum.
SLB : d'accord. OK. Bon, ben, écoute Pierre, merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions et bonne fin de journée.
Pierre : au revoir, merci.

Séance n°5 : 29/05/2012
8ème questionnement Nina : 13.2 ans
Durée : 12mn38

SLB : voilà, c'est parti. Tout d'abord, merci d'accepter de répondre aux questions ou de ne pas répondre, tu es tout à fait libre, tu as le droit de ne pas savoir. Avant de te montrer les différentes séquences que j'ai prises au fil de la séance. Y a pas tout, des fois c'est deux fois la même situation. La séance de multi-bonds aujourd'hui, tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Nina : moyennement.
SLB : moyennement, d'accord.

1ère séquence : 24''
Pendant l'échauffement, l'enseignant demande aux élèves de réaliser des foulées bondissantes mais en recherchant une élévation verticale. Les élèves traversent le terrain de football et au signal de l'enseignant, ils doivent réaliser la foulée bondissante. La situation est nouvelle et beaucoup d'élèves ont des difficultés à effectuer la tâche.
Nina traverse le terrain en courant sans réellement faire d'impulsion au signal de l'enseignant. Autour d'elle, des élèves réalisent des bonds sans que l'on puisse parler de foulées bondissantes. On entend l'enseignant dire : « Top, vers le haut. » et simultanément frapper dans les mains.

SLB : donc, là, la première…la première, c'est une situation au moment de l'échauffement.
Nous regardons la séquence.
SLB : alors cette situation, là, facile, difficile ?
Arrêt de la séquence.
Nina : ben, enfin j'y arrivais pas trop. Enfin…euh…comment dire ? Ah ! Comment ça s'appelle déjà ?
Silence.
SLB : les foulées bondissantes.
Nina : voilà, c'est ça. J'ai du mal, enfin, quand…quand on court et qu'on tape dans les mains.
SLB : ouais.
Nina : j'ai du mal à le faire alors quand on doit le faire…de base, ben j'y arrive.
SLB : d'accord. Mais une fois de temps en temps, tu n'y arrivais pas. Par contre quand il faut le faire plusieurs fois à suivre sur des…
Nina : oui, ça, j'y arrive.
SLB : d'accord. Donc, du coup, là…
Nous regardons la séquence. Silence.

SLB : effectivement, c'est un petit peu comme quand tu étais en train de courir. (Rires).
Nina : ben, oui, c'est pas trop… (Sourires).
Nous regardons la fin de la séquence. 15 secondes.

2ème séquence : 57''
L'enseignant demande aux élèves d'étalonner leur course d'élan sur huit appuis. Les élèves sont en binôme, un sauteur et un observateur. Le sauteur doit réaliser une course d'élan trois fois. L'observateur doit repérer le dernier appui, pied d'impulsion au niveau de la planche, et poser un plot pour marquer l'endroit précis.
Nina est avec Gaëlle. Nina réalise sa course de huit appuis. Gaëlle lui montre avec le pied l'endroit exact de son huitième appui. Nina devient observatrice et Gaëlle va réaliser sa course d'élan. Nina regarde Gaëlle courir. Puis elle lui indique avec le pied un endroit précis sur le terrain.
Nina va faire son troisième essai. Gaëlle pointe un endroit précis. Les deux filles restent debout et regardent autour d'elles. L'enseignant arrive et leur dit : « C'est bon, vous l'avez. »

SLB : OK. Ensuite.
Silence.
SLB : c'est la situation, deuxième séquence. Alors, cette fois-ci, tu sais, c'est le…
Nous regardons les premières images de la séquence. Arrêt.
SLB : …tu te rappelles ?
Nina : oui, oui.
SLB : qu'est-ce qu'il fallait faire finalement, là ?
Nina : ben, en fait, fallait faire des pas en courant et au huitième pas, fallait mettre un plot.
SLB : voilà, c'est ça. Et donc, tu étais avec…euh…
Nina : avec Gaëlle.
Nous regardons la séquence.
SLB : là, elle regarde.
Silence. Arrêt.
SLB : qu'est-ce qu'elle te dit, là, quand tu reviens ?
Nina : ouh, là.
SLB : tu te rappelles plus ?
Nina : oh, ben, non !
SLB : rires. *Donc après c'est toi qui va l'observer ?*
Nina : oui.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : c'est facile à compter, là ?
Nina : ben, oui, c'était assez facile.
Silence.
SLB : comment t'as fait pour identifier l'endroit exact où elle…,
Nina : ben, j'ai compté
SLB : d'accord.
Silence. 30 secondes.
SLB : et, là, la deuxième fois, c'était à peu près au même endroit que la première ou y avait…
Nina : oui, oui.
SLB : …un peu de…
Nina : non, c'était à peu près au même endroit.
SLB : à peu près, d'accord, d'accord.
Nous regardons la fin de la séquence. 10 secondes.

3ème séquence : 27’’
L’enseignant demande aux élèves de mesurer avec leurs pieds la longueur de leur course d’élan à l’issue de leurs trois essais. Dans un deuxième temps, les élèves doivent reporter cette distance sur le sautoir en tenant compte de leur planche à 4, 5 ou 6 mètres.
Nina marche pour mesurer la longueur de sa course d’élan. Elle tient un plot rouge. Il y en a déjà plusieurs sur la piste. Elle s’arrête, pose son plot et fait une trace avec la main sur le sol.

SLB : donc, après on va te voir…remettre la mesure. Tu te rappelles ?
Nina : oui.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : voilà. Là, on te voit…t’avais mesuré avant là-bas ?
Nina : ben, oui.
SLB : d’accord. T’avais fait combien de mesures de pied ?
Nina : euh... trente neuf.
SLB : trente neuf, OK.
Nous regardons la séquence en silence. 15 secondes.
SLB : tu fais une marque après pour te rappeler ?
Nina : oui, ben, oui parce que y a plein de rouges…
SLB : oui, c’est ça.
Nina : y en a un troisième, aussi.
SLB : d’accord.
Silence. Nous regardons la fin de la séquence.

4ème séquence : 1mn14’’
L’enseignant demande aux élèves d’ajuster leur course d’élan en situation réelle de saut. Les élèves sont de nouveau en binôme, un observateur et un sauteur. Nina est avec Gaëlle comme dans les tâches d’étalonnage de la course d’élan. Elles discutent ensemble et Nina va se placer au niveau de sa marque. Gaëlle se déplace vers la zone des planches. Nina s’élance mais après sa planche, elle continue de courir et ne réalise pas de bonds. Elle poursuit sa course dans le sable. Elle revient et discute avec Gaëlle.

SLB : je vais l’ouvrir avec un autre logiciel parce que j’ai un petit souci de lecture.
Euh, ensuite, on va te voir sur la situation d’après. Où tu es en train de faire le test d’ajustement.
Nous regardons la séquence.
SLB : tu sais par rapport à ta première…
Nina : fois.
Silence. 10 secondes.
SLB : là, t’es toujours avec Gaëlle et puis tu vas essayer de t’ajuster.
Silence.
SLB : et, là, par rapport à cette situation d’ajustement, ça a assez bien fonctionné ?
Nina : oui.
SLB : par rapport à ce que tu avais mesuré, ça tombait bien ?
Nina : oui.
SLB : t’as pas eu besoin de remodifier ?
Nina : non.
Silence.
SLB : et ton multi-bonds, tu le fais à partir de quelle marque 4, 5 ou…
Nina : 5.
SLB : 5, d’accord.

Silence. Arrêt.
SLB : qu'est-ce qu'elle te dit Gaëlle ?
Nina : ben, elle me dit si j'ai fait les huit pas.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence. Silence.
SLB : et à priori, tout fonctionnait parfaitement, quoi ?
Nina : juste après les huit pas, j'en ai fait 4.
Arrêt de la séquence.
SLB : ah, ça, c'est plus ennuyeux. (Sourire.) *Ah, oui, d'accord ! T'avais fait finalement sur tes multi-bonds un appui de trop ?*
Nina : oui.
SLB : et c'était habituel ça ou… ?
Nina : non.
SLB : non.
Nous regardons la fin de la séquence. 10 secondes.

5ème séquence : 47''
L'enseignant a constitué trois groupes d'élèves. Deux groupes réalisent des performances de multi-bonds avec élan et un groupe est observateur. Nina réalise un essai. Jason et Gaëlle sont à l'observation. Elle annonce la planche de 5 mètres en levant le bras pour signaler son départ. Après son impulsion, elle fait quatre appuis et court dans le sable. Gaëlle lui sourit. Elle retourne dans la zone de course d'élan et regarde, les autres membres du groupe sauter, puis elle tourne le dos au sautoir.

Je cherche la séquence suivante.
SLB : ensuite, sur la 10, sur la 7. (Silence.) *On va te voir réaliser deux sauts.*
Nina : hum.
Nous regardons la séquence.
SLB : t'avais reporté aussi là, t'avais reporté ta marque, là, pour repartir de…du bon endroit ?
Nina : oui.
SLB : d'accord.
Silence. Arrêt de la séquence.
SLB : mais là, qu'est-ce qui se passe ?
Nina : ben, c'est que j'ai fait un pas en trop entre les plots et là.
SLB : t'avais un pas en trop et du coup, saut raté.
Nina : oui.
Nous regardons la séquence.
SLB : ça a été confirmé par, c'est Gaëlle qui observait, là ?
Nina : oui, mais je m'en étais rendue compte.
SLB : tu t'en étais rendue compte. D'accord.
Silence. 10 secondes. Arrêt de la séquence.
SLB : et, là, quand tu vas te…quand t'es dans les lignes de file d'attente, qu'est-ce que tu fais ?
Nina : ben, je regarde si y en a pas d'autres qui passent.
SLB : ouais. Qu'est-ce que tu regardes quand les autres sautent ?
Nina : ben, (silence) *ben, rien.*
SLB : rien, comme ça, tu les regardes…
Nous regardons la fin de la séquence.
Nina : ben voilà, comme ça. C'est pas moi qui observais.

SLB : d'accord.

6ème séquence : 30''
Nina effectue un autre multi-bond. Jason lui dit qu'elle a mordu et c'est confirmé par Gaëlle, l'autre observatrice qui lui montre sa trace sur la piste. Et lui dit « T'as encore mordu. »
Nina retourne vers la zone des courses d'élan.

SLB : ensuite, situation suivante, ça va encore être un saut.
Nous regardons la séquence.
Nina : j'crois que celui-ci aussi, il est raté.
Silence.
SLB : voilà.
Nina : je sais plus si il est raté, celui-là ?
SLB : si, si, il est raté aussi.
Nina : oui.
SLB : t'en as réussi un, après, finalement ?
Nina : oui.
SLB : d'accord, le troisième était le bon ?
Nina : oui.
Silence.
SLB : elle te dit, finalement, la même chose mais elle confirme. Tu t'en étais rendue compte ou t'avais un peu plus de doute sur celui-ci ?
Nina : ben, j'avais un peu plus de doute.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : elle te marque l'endroit où…C'était un mordu ou c'était un nombre de… ?
Nina : celui-là, je crois que c'était…il était pas mordu.
SLB : d'accord.
Nous regardons la fin de la séquence.

7ème séquence : 47''
L'enseignant a constitué trois groupes d'élèves. Deux groupes réalisent des performances de multi-bonds avec élan et un groupe est observateur. Pierre est observateur à la mesure. Tandis que Nina est observatrice avec Noémie à la planche.
Juste après le saut d'Oriane, Nina met son pied sur la trace de son pied au niveau de la planche. Elle regarde et parle à Noémie. Ensuite l'enseignant utilise la marque repérée par Nina et donne des explications à Oriane.

SLB : donc, là, après sur les deux situations suivantes…donc, on va te revoir. T'es avec Pierre à l'observation.
Nous regardons la séquence.
SLB : alors, là, finalement comment tu fais pour repérer si y a, puisque t'avais à regarder le mordu et puis t'avais à regarder la zone, zone1…
Arrêt de la séquence.
Nina : ben, enfin…
SLB : …zone1 ou zone2. Elle était dans quelle zone Oriane ?
Nina : euh, ben…je me souviens plus parce qu'elle est passée plusieurs fois et euh…
SLB : d'accord. Mais tu…t'avais parfaitement repéré où elle avait…
Nina : oui.
SLB : …posé le pied ?

Nina : oui parce que quand on courait, y avait la marque.
SLB : d'accord, d'accord. Donc tu repères parfaitement la marque. OK. Et après tu vas lui indiquer l'endroit exact ?
Nous regardons la séquence.
Nina : oui.
Silence. 10 secondes.
SLB : est-ce que vous…tu avais validé ta…tes compétences d'observatrice ?
Nina : euh…, non, je crois pas.
SLB : et là, t'as pu les valider finalement.
Silence.
Nina : ben, euh…(Silence) *Sûrement.*
SLB : sûrement.
Silence. 20 secondes.
SLB : je suis désolé, la séquence n'est pas bonne. Pardon.

8ème séquence : 47''
Pierre et Nina ont les mêmes rôles d'observateurs. Nathan saute. Nina, juste après son passage, pose le pied dans la marque de Nathan. Nathan, après avoir pris connaissance de sa performance auprès de Pierre, va voir l'enseignant, Nina et Noémie. Nina lui montre sa trace. Nathan parle avec Noémie. L'enseignant lui dit qu'il s'est trompé de planche. Il a annoncé la planche à cinq mètres mais a pris son impulsion à celle de six mètres.

SLB : ensuite, dernière séquence.
Silence. Je cherche la séquence.
SLB : là, cette fois-ci, c'est Nathan qui court.
Nous regardons la séquence. 10 secondes.
SLB : alors pareil, tu…t'as parfaitement…
Nina : ouais.
SLB : …identifié l'endroit où il avait…il avait mordu Nathan ou pas ?
Nina : oui, oui, il avait mordu.
SLB : d'accord. OK.
Silence.
SLB : Et le fait d'être deux, là, à observer, c'est…c'est mieux ou…?
Nina : ben…ben, quand je suis toute seule et quand je suis avec quelqu'un, ça change rien.
SLB : ça change rien, pour toi.
Nina : non.
SLB : d'accord.

SLB : dernière question avant de te laisser, ça sert à quoi d'observer les autres ?
Nina : ben pour euh…pour qui…enfin comment dire ça ? Pour savoir enfin…y a un mot, je sais plus comment dire (silence). *Pour leur performance cible, pour savoir leur performance cible pour les mettre après sur une feuille.*
SLB : d'accord. Donc, ça, c'est la partie de mesure. OK, d'accord.
Nina : oui.
SLB : donc, toi tu penses que le plus important, c'est cet aspect-là des choses de bien mesurer pour qu'ils puissent noter leur performance cible. Bon ben, écoute, merci d'avoir répondu à mes questions. Merci beaucoup.

Séance n°6 : 1/06/2012
9ème questionnement Jason : 13.4 ans
Durée : 21mn59
Jason m'a demandé si son ami Sonny qui sera interviewé à la séance 7 peut assister à l'entretien.
SLB : tout d'abord merci Jason d'accepter de répondre aux questions que je vais te poser. Mais avant de commencer à te montrer les différentes séquences, alors, bon, d'échauffement, des situations où vous êtes en train de faire des situations d'apprentissage, les sauts, des fois où tu es observateur, enfin tu verras au fur et à mesure. La séance de multi-bonds aujourd'hui, tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Jason : moyennement.
SLB : moyennement. D'accord.

1ère séquence : 1mn09''
Ce sont des situations proposés à l'échauffement. L'enseignant montre différents exercices. Les élèves les réalisent en ligne en partant de la ligne de touche du terrain de football.
Les élèves doivent effectuer des impulsions verticales au signal de l'enseignant (frappe dans les mains). L'exercice est connu des élèves mais ils ont des difficultés à le réaliser. Ils n'arrivent pas à aller vers le haut et poussent davantage vers l'avant comme lors des foulées bondissantes. Jason réalise plutôt bien la tâche comparée à d'autres élèves de la classe. Certains de ces camarades effectuent des foulées bondissantes rasantes, d'autres sautent en faisant un cycle de jambes en l'air. On entend des rires pendant la réalisation et à la fin de la traversée, les élèves se regardent les uns les autres avec des visages souriant.

SLB : alors, la première, première situation, c'est une situation d'échauffement.
Silence.
J'ai un problème technique de logiciel qui refuse de lire le fichier vidéo. Jason et Sonny commencent à rire. Je résous le problème au bout d'une minute.
SLB : ah, voilà.
Nous regardons la séquence. Silence.
SLB : alors sur cette situation, là, qu'est-ce qu'il fallait réaliser ?
Jason : il fallait faire, euh…courir. Ah, non, fallait courir. Dès qu'il (l'enseignant) *tapait dans les mains, fallait sauter.*
SLB : d'accord. Facile, difficile… ?
Jason : ouais, ça va.
SLB : pas de problèmes.
Jason : non, pas de problème.
Silence. 25 secondes.
SLB : vous riez parce que vous trouvez ça drôle ?
Jason sourit. Nous regardons la fin de la séquence. 20 secondes.

2ème séquence : 1mn07''
Ce sont des situations proposés à l'échauffement. L'enseignant montre différents exercices. Les élèves les réalisent en ligne en partant de la ligne de touche du terrain de football.
Jason est à côté de Sonny, Guéric, Tanguy et Nicolas. Jason réalise un déplacement jambes tendues. Les cinq garçons réalisent la tâche sans difficulté. Pendant le retour en marchant, ils discutent. Jason en reprenant la gestuelle du déplacement y ajoute les bras et il fait rire ces camarades. On entend le mot « robocop » dans la conversation.
Dans la suite de la séquence, l'enseignant demande aux élèves de réaliser des déplacements à cloches-pieds « trois de chaque». Jason réalise la tâche sans difficulté.

SLB : alors, c'est une autre situation, un petit peu plus tard sur les jambes tendues.
Jason : hum.
SLB : alors ?
Jason : ben, ça allait.
SLB : pas de difficulté majeure?
Jason : non, ça va.
Silence. Rires.
SLB : t'explique ce que tu faisais à Sonny, là ?
Jason : ouais, j'crois.
Silence. Arrêt de la séquence.
SLB : est-ce que, puisque vous avez déjà fait ça assez régulièrement, est-ce que au fil du temps t'arrive à réaliser plus facilement la situation…
Jason : ouais.
SLB : …jambes tendues ?
Jason : ouais, c'est sûr, à force.
SLB : comment tu t'en aperçois que c'est plus simple ?
Jason : bennnnnn, j'arrive mieux quoi.
SLB : ouais.
Nous regardons la séquence. Silence 35 secondes.
SLB : bon, là, la situation à cloches-pieds, pas de difficultés majeures ?
Jason : non, ça va.
Nous regardons la fin de la séquence. 10 secondes.

3ème séquence : 1mn02''
L'enseignant demande aux élèves de réaliser une impulsion vers le haut tous les trois appuis. Les élèves ont des difficultés à avoir une élévation verticale. La course les entraîne davantage vers l'avant. Jason réussit assez bien l'exercice. pendant les explications de l'enseignant, quelques élèves réalisent sur place la montée de la jambe et/ou l'action du bras.

SLB : alors, après la situation d'après, c'est…c'est…ça, c'est quelque chose de nouveau qu'on vous a fait faire. Tu sais, c'est le « 1, 2, 3 » avec la foulée bondissante.
Nous regardons la séquence. 10 secondes.
SLB : alors ?
Arrêt de la séquence.
Jason : c'est un peu chaud, ça.
SLB : pardon.
Jason : c'est un peu dur, ça.
SLB : comment, euh…, comment tu t'y es pris pour essayer de le faire ?
Jason : ben, j'ai essayé de bien lever la jambe en la tirant en haut.
SLB : d'accord. Et pourquoi tu dis, « C'est chaud ». C'est parce que…
Jason : ah, sauter haut…
SLB : non…
Jason : …quand on court et qu'on saute, c'est plus chiant, plus dur.
Silence.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : tu serais à même de l'expliquer ?
Jason fait non de la tête.
SLB : non.

Jason : non.
SLB : non, mais tu trouves que c'est plus…toi tu ressens que c'est plus difficile, quoi.
Jason acquiesce de la tête. Nous regardons la séquence.
SLB : d'accord.
Silence. 25 secondes.
SLB : qu'est-ce que tu regardes pendant la réalisation de la situation, là ?
Jason : hein, quoi ?
SLB : qu'est-ce que tu regardes ?
Silence.
SLB pendant que t'es en train de réaliser les…
Jason : le sol.
SLB : le sol, d'accord.
Fin de la séquence.

4ème séquence : 1mn08''
L'enseignant a mis en place trois parcours avec deux rivières à franchir de largeurs différentes. Les élèves sont répartis dans les trois groupes en fonction des séances antérieures où ils ont réalisé des tâches similaires.
Jason est dans le groupe avec Guéric, Nicolas, Sonny, Nathan et Thomas. Ils sont sur le parcours où les rivières sont les plus larges. C'est un relais.
C'est la première réalisation. Nicolas passe juste devant Jason et fait rire ses camarades lorsqu'il glisse (chute non visible sur la séquence). Jason réalise son parcours sans difficulté et enchaîne ses deux bonds avec un seul appui entre deux comme l'a demandé l'enseignant.
Son groupe gagne facilement la manche.
Pour les deux manches suivantes, l'enseignant augmente la distance à parcourir. Le groupe de Jason, malgré des efforts, n'arrive plus à gagner.

SLB : ensuite on va passer à la situation des rivières, normalement.
Je cherche la séquence. 20 secondes.
SLB : voilà. Donc là, tu sais vous êtes sur la situation des relais avec les franchissements de rivières.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : quand t'es là, qu'est-ce tu…qu'est-ce que tu regardes quand l'autre est en train de réaliser?
Jason : je regarde les autres. Je regarde les autres comment y fait.
SLB : ouais. C'est-à-dire Nicolas qu'est juste devant toi ?
Jason : hum.
Nous regardons la séquence.
SLB : et, alors, il est tombé, c'est ça ?
Jason : ouais.
Silence.15 secondes. Arrêt.
SLB : là, vous discutez de…vous discutez de quoi avec Nicolas ?
Jason : euh…ouais, c'était dur à franchir, elles étaient vachement loin.
SLB : ouais, elles étaient…elles étaient assez espacées.
Jason : espacées. C'était dur, on passait pas.
SLB : d'accord. Et quand t'étais en train de réaliser, tu regardais quoi ?
Silence.
SLB pendant que t'étais…
Jason : ben, j'regardais déjà où c'est que j'atterrissais.

SLB : ouais, la zone où tu devais poser l'appui au milieu.
Nous regardons la séquence.
SLB : bon, là, c'est le premier…c'est la première fois où vous le faîtes, donc euh…c'est euh…vous finissez…votre équipe gagne. Thomas, c'est le dernier à passer.
Silence. 20 secondes. Fin de la séquence.
SLB : alors, question, après y a eu deux autres passages, finalement, c'était plus difficile pour vous. Normal de vous mettre l'espace un tout petit peu plus loin pour votre groupe ?
Jason : ouais, c'était plus dur.
SLB : c'était plus dur, mais est-ce que bon…
Jason : ouais, c'était normal. Si on restait tout le temps, on était sûr de tout le temps gagner.
SLB : ouais.
Silence.

5ème séquence : 1mn13''
Les élèves sont en train de reprendre leurs marques. Ils se déplacent en sens inverse de leur course d'élan. Ils regardent leurs pieds se poser les uns à la suite des autres. Jason avance à côté de Pierre et Tanguy le suit. Ils ont tous un plot à la main. D'autres élèves sont sur le côté et regardent leurs camarades.
Jason arrive enfin à sa marque. Il pose son plot.
L'enseignant invite les élèves à essayer quelques sauts pour vérifier si la distance convient bien. Il rappelle que le sauteur peut faire appel à un observateur pour observer les huit appuis.

SLB : ensuite on va te voir sur cette séquence-là, tu sais, reprendre tes marques.
Jason : ouais.
SLB : hein, tu te rappelles ? Donc, là, voilà, vous êtes en train…vous avez pris vos marques. C'était combien de pas, toi ?
Jason : c'était 48.
SLB : d'accord. 48. donc, là, on va te voir. T'es à côté de Pierre, Lucas est à côté, Guéric est là.
Silence.10 secondes.
SLB : et tu te rappelais malgré…t'as eu besoin de regarder sur la fiche ou tu t'en rappelais du nombre de …
Jason : non, je m'en rappelais.
SLB : tu t'en rappelais.
Silence.
SLB : et ensuite comment tu fais, là, pour être sûr de ta marque parce que…
Jason : ouais, mais quand même.
SLB : …y a plein de plots de la même couleur.
Jason : ben, là, je regardais et puis je sautais, sautais. Et je le rapprochais de plus en plus parce que j'arrivais pas à 48. Du coup je me rapprochais.
SLB : d'accord. Après t'as ajusté en fonction de …
Jason : ouais.
Silence. 10 secondes. Fin de la séquence.

6ème séquence : 2mn58''
Les élèves sont deux par deux, un sauteur et un observateur. Il vérifie si leur marques sont au bon endroit et doivent l'ajuster au fil des trois essais pour respecter la règle des huit appuis fixés par l'enseignant. Jason est avec Sonny.

Nicolas s'élance. Il est observé par Guéric. Il dit à Nicolas « T'en as fait 11. » Nicolas répond « J'ai sauté loin pourtant. » Nathan répond « ouais, mais t'en as fait 11. »
Jason réalise son saut. Sonny s'est placé au niveau des planches pour observer le saut de Jason. Ensuite il retourne avec Sonny dans la zone des courses d'élan.
Sonny saute à son tour. Jason a observé le saut de la zone de la course d'élan. Il lève la main et dit à Sonny « Bien joué. »
Jason réalise son deuxième essai. Sonny observe son camarade de la zone des courses d'élan. Ils discutent ensemble et Jason avance son plot de quelques centimètres.
Sonny fait son deuxième essai. Jason l'observe de la zone de course d'élan et enchaîne immédiatement son troisième essai. Juste après son saut, il discute avec Sonny qui l'a observé en étant au niveau de la fosse.

SLB : là, on va te voir sur la séquence d'après justement faire ce travail d'ajustement de…de…marque. Et de tête, tu le fais avec Sonny, il me semble.
Vous êtes en train de vous observer mutuellement. Voilà.
Nous regardons la séquence.25 secondes. Arrêt.
SLB : donc, là, qu'est-ce que tu…qu'est-ce que t'as regardé pendant ton saut, là ?
Jason : euh…là (souffle), *franchement je me rappelle plus.*
SLB : tu te rappelles plus ?
Jason : non.
SLB : mais après, quel bilan tu fais, là, par rapport à l'ajustement de tes marques ?
Jason : ben, je compte dans ma tête les pas que je fais.
SLB : ouais.
Jason : et après euh... (silence), *ben… je le ramène ou je le décale.* (Jason parle du plot de sa marque.)
SLB : d'accord.
Jason : je le ravance.
SLB : et t'étais…et là par rapport au premier saut tu…
Jason : j'me suis avancé.
SLB : tu t'es avancé un peu.
Jason : ouais.
SLB : d'accord. Ce que tu me disais tout à l'heure.
Jason : ouais.
SLB : au fur et à mesure tu t'es un petit peu avancé.
Nous regardons la séquence. Silence. 15 secondes.
SLB : la séquence est assez longue. Je l'ai volontairement prise en continu parce qu'avec Sonny, vous avez alterné.
Silence. Arrêt de la séquence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand Sonny … ?
Jason : j'comptais les pas. Combien il faisait.
SLB : d'accord. T'as compté le nombre d'appuis de la course d'élan ou le nombre d'appuis… ?
Jason : non, je regardais tout, la course d'élan, après euh…si…si y touchait quoi, si y mordait et combien y faisait de pas pour aller…finir dans la fosse.
SLB : d'accord. Et comment tu t'y prends pour arriver à…à avoir toutes les informations, là ?
Jason : je les ai une par une.
SLB : ouais, d'accord mais dans l'essai, tu disais que tu comptes dans ta tête le nombre des appuis au fur et à mesure où il les pose ?
Jason : ouais.
SLB : et puis après pareil pour les bonds ?

Jason : ouais.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence. Silence.
SLB : et tu te trompes jamais ?
Jason : non, ben, non, j'pense pas.
Silence. 40 secondes.
SLB : donc, là, quel bilan tu en tires de ton saut ?
Jason : j'ai avancé.
SLB : tu as avancé encore un peu. Qu'est-ce qu'il te dit Sonny ?
Jason : Sonny, il dit rien.
Rires de Sonny, Jason et SLB.
Nous regardons la séquence en silence. 40 secondes.
SLB : ça, c'est le troisième.
Silence.
SLB : donc, à l'issue du troisième…
Jason : là, c'était mieux, là.
Arrêt de la séquence.
SLB : d'accord. Et comment tu t'aperçois qu'il y a une évolution et que c'est mieux au fur et à mesure ?
Jason : ouais, ouais.
SLB : comment tu t'en aperçois?
Jason : ben (silence), *je sais pas, je compte les pas et puis dès que j'arrive à huit, je saute.*
SLB : ouais, d'accord. Ça veut dire que t'as l'impression que ça coule tout seul, quoi ?
Jason : ouais.
SLB : tac, tac et ça tombe pile, quoi. (Je fais des gestes de pose de pieds au sol avec les deux mains pour simuler la course d'élan de Jason.)
Nous regardons la fin de la séquence.

7ème séquence : 1mn44''
L'enseignant demande aux observateurs de se mettre en place. Jason annonce sa planche, la deuxième. Il réalise son saut. Il est validé à la planche et pour le nombre d'appuis. Il regarde sa performance. Lucas B. dit « 7 mètres ». L'enseignant vient vers Jason et lui parle en faisant des gestes qui ressemblent à des simulations des trois bonds.
Jason retourne vers la zone des courses d'élan. Il regarde les autres sauter et discute avec Nicolas et Lucas N.. Il attend son prochain saut.

SLB : ensuite, on va te voir sur ton premier…ton deuxième saut, pardon. Quand vous êtes sur le temps de mesure, là.
Nous regardons la séquence en silence. 25 secondes.
SLB : tu te rappelles de la mesure ?
Jason : non, non, j'me rappelle plus.
SLB : pardon.
Jason : non, j'me rappelle plus.
Silence. 10 secondes.
SLB : tu te rappelles les commentaires de monsieur F. ?
Jason : euh…non plus. (Sourire).
SLB : non plus. (Sourire).
Silence.
Jason : ah, oui, si. Il disait que le premier saut était bon. Il était grand. Le deuxième, il était petit et le troisième, il était grand. Il faudrait que j'arrive à faire les trois mêmes.

SLB : ouais, quelque chose de plus régulier, quoi.
Silence. 10 secondes.
SLB : quand t'es là et que tu retournes dans les colonnes. Qu'est-ce que tu regardes, qu'est-ce que tu fais ?
Jason : je regarde les autres.
SLB : tu regardes les autres.
Jason : je pense à quand j'ai sauté…de faire le deuxième.
SLB : comment tu fais pour essayer d'y penser ?
Jason : ah, ben…je sais pas, moi. (Jason fait la moue et rit.)
SLB : rires.
Nous regardons la fin de la séquence. 10 secondes.

8ème séquence : 2mn44''
Jason est observateur au niveau de la mesure de la performance. Il est avec Lucas N. un double décamètre est déroulé le long de la fosse. Oriane fait un saut. Jason regarde dans le sable et il annonce sa performance à Oriane. Il discute avec Lucas N qui va ratisser la fosse.
Solène et Tanguy sautent mais leurs sauts ne sont pas validés.
Jason et Lucas N attendent.
Thomas saute. Jason se penche et pose son doigt sur le double décamètre. Thomas, Lucas N. et Jason discutent et calculent la performance, sept mètres vingt. Puis Thomas s'éloigne.
Tanguy saute. Jason regarde le double décamètre. Puis il discute avec Tanguy.

SLB : ensuite on va te voir observateur.
Je cherche la séquence. Nous regardons la séquence en silence. 20 secondes.
SLB : comment tu t'y prends pour mesurer, là ?
Silence.
SLB : pour établir la mesure.
Jason ; et, bien, on prend la dernière trace.
SLB : ouais.
Jason : on prend au niveau du talon et on…mesure. On trace un trait, quoi.
SLB : tu traces un trait ?
Jason : mais…
SLB : avec un stylo, avec…
Jason : moi, comme ça. (Jason trace avec le doigt une ligne.)
SLB : d'accord, d'accord. OK.
Silence.
SLB : et tu préfères être observateur à la mesure ou sur le nombre de bonds ou au mordu ?
Jason : j'préfère à la mesure.
SLB : pour quelles raisons ?
Jason : j'sais pas le nombre de bonds, c'est…(incompréhensible) *quand même.*
Silence.
SLB : d'accord. Pourtant tu comptes…t'arrivais assez bien à compter ton nombre d'appuis et puis ceux de Sonny. Bon.
Nous regardons la séquence en silence. 25 secondes. Arrêt.
SLB : mauvais saut ?
Jason : ouais.
Silence. 15 secondes.
SLB : tu trouves que ça fonctionne bien, là, au niveau de l'organisation, des passages et tout ?
Jason acquiesce de la tête.

Jason : ouais, ouais.
Silence. 10 secondes.
SLB : tu te rappelles la mesure de Thomas, là ?
Jason : non.
Silence.
SLB : qu'est-ce qu'il te demande, Thomas ? Tu te rappelles pas, oui, non ?
Jason : il me demandait la mesure.
SLB : juste la mesure.
Jason : ouais.
SLB : et toi quelle est ta meilleure performance ?
Jason : sept mètres cinq.
SLB : d'accord.

9ème séquence : 1mn21''
Les élèves sont en train de faire des prises de performance. Gaëlle se prépare à sauter. Elle lève le bras et annonce 5 pour la planche. Elle saute mais se trompe de planche. Thomas le lui dit et lui montre la place de son pied au moment de l'impulsion.
Jason lève le bras et dit « ouais » en faisant une moue. Il saute. Thomas lui dit « Tu partais d'où ? » Nathan et Solène disent un mètre soixante. Jason s'éloigne. Solène lui crie « un mètre cinquante. » Jason retourne vers la zone des courses d'élan.

SLB : dernière, dernière séquence. La séquence où tu fais…ou tu dois faire un saut.
Nous regardons la séquence en silence. 15 secondes.
SLB : toi, tu…ta prise d'appel, c'est au combien, au 6, au 4 ?
Jason : au 5.
SLB : au 5. Tout le temps.
Jason : ouais.
SLB : comment tu fais pour arriver sur la zone…du cinq mètres, là ?
Silence.
Jason : on a…j'sais pas en fait.
SLB : ça tombe tout seul, ça arrive. Ton huitième appui arrive toujours dans cette zone-là ?
Jason : oui.
SLB : d'accord. Donc t'as pas à t'en préoccuper finalement ?
Jason : hum.
Silence. 10 secondes.
SLB : qu'est-ce qu'il te dit Thomas ?
Jason : Thomas, on se parlait comme ça.
Fin de la séquence.

SB : dernière question avant de te laisser aller manger, ça sert à quoi d'observer les autres ?
Jason : à leur donner leur dimension et tout, à leur dire leurs capacités, pour voir si ils progressent ou pas.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : donc sur la mesure et si effectivement ils progressent par rapport à cette mesure. C'est ça que tu…
Jason acquiesce de la tête.
Jason : hum, hum.
SLB : bon, ben, écoute merci d'avoir répondu à mes questions et puis bon appétit.
Jason : merci.

Séance n°7 : 5/06/2012
10ème questionnement Sonny : 13.11ans
Durée : 13mn31

SLB : voilà, bon. On va commencer Sonny. Avant de te montrer la première séquence, question, la séance de multi-bonds, aujourd'hui, tu l'as aimée, énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Sonny : moyennement.
SLB : moyennement. D'accord.

1ère séquence : 1mn23''
L'enseignant explique en montrant aux élèves un exercice pour l'échauffement. Les élèves doivent réaliser des déplacements jambes tendues puis enchaîner avec une foulée bondissante. Sonny est avec Nicolas et Jason. Ils discutent pendant les explications. Sonny effectue la tâche sans difficulté. Il discute et rit avec ces deux camarades en revenant se mettre dans la ligne. Les élèves font l'exercice une deuxième fois.

SLB : donc, là, première, première situation.
Je cherche la séquence. Nous regardons la séquence.
SLB : voilà. Donc, là, c'est sur la situation d'échauffement, jambes tendues. Tu te rappelles ?
Sonny : oui.
SLB : sauf que vous avez quelque chose de nouveau à faire.
Silence.
SLB : qu'est-ce que vous faîtes à ce moment-là ?
Silence.
SLB : de la séance ?
Silence. 15 secondes.
SLB : alors, là, à ce moment-là ?
Silence.
SLB : là, sur cette situation ?
Silence.
SLB : qu'est-ce qu'il y avait à faire ?
Sonny : ben, fallait tendre les jambes et après sauter.
SLB : ouais.
Sonny : faire des foulées bondissantes.
SLB : facile, difficile ?
Sonny : euh…facile.
SLB : ouais.
Silence. 15 secondes.
SLB : et quand vous revenez, là. Tu…t'es en train de discuter avec …
Sonny : sourire.
SLB : avec Jason, vous dites quoi, vous parlez de quoi ?
Sonny : de l'exercice.
SLB : ouais.

2ème séquence : 57''
Les élèves doivent sprinter sur dix mètres dans le sable. Ils passent par groupe de trois. Sonny est dans la colonne des « garçons » avec Nicolas, Guéric, Jason. Ils regardent les premiers

passer. Il court en même temps que Noémie et Manon. Ils terminent largement devant elles. On entend « ouais, mais y avait que des filles. »

SLB : donc, ensuite, la deuxième situation, c'est la course dans le sable.
Silence. 10 secondes.
SLB : quand t'es dans les colonnes, qu'est-ce que tu fais ?
Sonny : je regarde pour voir comment ils font.
SLB : ouais. Et…tu te dis quoi ?
Sonny : en fait ce qu'il faut faire (mot incompréhensible).
SLB : ouais.
Silence. 20 secondes.
SLB : difficile, là, cette situation de course dans le sable, là ?
Sonny : non.
SLB : non, ça allait.
Silence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand t'es en train de faire cette situation, là, de course dans le sable ?
Sonny : ben, le sable.
SLB : juste le sable ?
Sonny : ben, oui.
SLB : c'est pas obligatoire. (Sourire).
Sonny sourit aussi.

3ème séquence : 1mn04''
Les élèves sont répartis en quatre groupes et doivent réaliser des parcours avec des franchissements de rivières. Sonny est dans le groupe avec Nicolas, Jason, Guéric, Nathan et Thomas. Ils ont les rivières les plus larges. C'est un relais. Après la première manche, l'enseignant éloigne le plot du groupe de Sonny autour duquel les élèves doivent tourner avant de revenir. Ils ne terminent pas premier à la deuxième manche et gagne de nouveau la troisième. Tous les élèves des quatre groupes sont très impliqués dans la situation.

SLB : je vais remettre au départ. Voilà. Donc, là, c'est sur la situation des parcours.
Silence. 20 secondes.
SLB : alors, pas trop, pas trop compliqué parce que là…
Sonny : il (l'enseignant) *avait décalé. Il avait décalé les plots donc c'était un peu dur.*
SLB : oui, y avait quand même et le retour, fallait recommencer.
Sonny : hum.
Silence.
SLB : c'est le premier essai.
Silence. 10 secondes. Arrêt de la séquence.
SLB : qu'est-ce que tu regardes quand t'es dans le…en train d'attendre que les autres le fassent ?
Sonny : ben, les autres.
SLB : ouais. Pourquoi ?
Sonny : pour voir si on a de l'avance.
SLB : si…
Sonny : pour voir si on a de l'avance ou pas.
SLB : ouais.
Nous regardons la séquence.

SLB : c'est important de finir le premier, là ?
Sonny : ben…ouais quand…
SLB : les premiers parce que vous êtes…
Sonny : ouais, quand même.
SLB : c'est ce qui s'est passé d'ailleurs.
Sonny hum.
SLB : et après sur les autres essais ?
Silence.
SLB : vous avez réussi à faire premier ou… ?
Sonny : non, le deuxième, non. Le troisième, ouais.
SLB : d'accord. Mais, sur les fois d'après vous aviez des distances plus importantes à courir.
Silence.

4ème séquence : 1mn10''
Le groupe de Sonny est sur l'atelier des sauts sans élan. Guéric réalise son saut puis Sonny s'élance. Lucas B. est observateur. Il parle à Sonny. Nina s'apprête à passer mais Sonny lui dit qu'il va recommencer. Il effectue son deuxième saut mais ne termine pas son saut dans la fosse. Lucas B. lui dit « Pars du 4. » pour lui conseiller de sauter de la planche placée à quatre mètres. Il a fait ces deux premiers sauts en se plaçant à celle qui est à cinq mètres. Lucas B. lui annonce cinq mètres vingt.
Sonny ne termine jamais ses sauts pieds joints.

SLB : alors, ensuite.
Je cherche la séquence. Silence.
SLB : donc, ensuite on va passer à ton premier que tu fais sans élan.
Nous regardons la séquence. Silence. 30 secondes.
SLB : alors, là, dans ton premier saut ?
Sonny : je crois que j'ai cinq mètres vingt.
SLB : ouais. C'est ce que te dis Lucas (B) ?
Sonny : hum.
Silence. Arrêt de la séquence.
SLB : comment se fait-il que tu recommences juste derrière ?
Sonny : c'est qu'en fait, j'avais fait trois pas.
SLB : ah, d'accord, t'avais fait un appui de trop. Qui est-ce qui te le dit, c'est Lucas B. ?
Sonny : ouais.
SL : tu t'en étais pas trop rendu compte ?
Sonny : non.
SLB : d'accord.
Nous regardons la séquence.
Sonny : et là, je vais recommencer.
SLB : finalement, là, t'en fais trois.
Sonny : ouais. (Sourire).
SLB sourit.
Jason : t'avais pas le droit de partir comme ça, normalement.
Sonny : ah.
Jason : avec ton pied, là.
Silence.
SLB : tu donnes des conseils, là ?
Sonny : à Noémie.
Fin de la séquence.

Sonny fait la moue.
SLB sourit.

5ème séquence : 1mn29’’
Le groupe de Sonny est à l’atelier saut avec élan. Sonny se prépare à passer mais Guéric lui passe devant et réalise son saut. Pierre, l’un des observateurs dit à Guéric qu’il doit signaler avec sa main son départ. Sonny réalise son saut et termine dans la fosse avec un appui. Naomie, l’observatrice de la mesure lui parle. Sonny passe près de Pierre et Noémie les deux observateurs au niveau de la planche. Il ne leur parle pas et retourne vers la zone des courses d’élan. Guéric vient à sa rencontre. Ils restent discuter longuement pendant que Nina et Lucas B. réalisent leurs sauts.

SLB : alors, ensuite. C’est la 11. Là, ça va être le passage avec élan.
Silence.
SLB : alors, attends je vais remettre au début.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : tu dois passer et finalement, c’est Guéric qui te passe devant.
Sonny : ouais.
Silence. 10 secondes.
SLB : t’avais bien repris tes marques avant.
Sonny : hum.
SLB : combien t’avais de pieds ?
Sonny : quarante huit.
SLB : quarante huit. OK.
Silence. 30 secondes.
SLB : elle t’annonce ta performance Noémie ?
Sonny acquiesce de la tête.
SLB : combien t’avais fait ?
Sonny : sept mètres quarante.
SLB : d’accord et par rapport aux autres séances, c’était mieux, moins bien ?
Sonny : comme d’habitude.
SLB : comme d’habitude. Après on te voit discuter pas mal de temps avec Guéric.
Silence.
SLB : vous discutez du…de vos sauts ?
Sonny fait non de la tête.
SLB : non, d’autres choses. D’accord.
Silence. Nous regardons la fin de la séquence. 15 secondes.

6ème séquence : 1mn18’’
Le groupe de Sonny est à l’atelier saut avec élan. Sonny est observateur au niveau de la planche. Pierre saute. Il est penché pour mieux regarder. Après le saut de Pierre, il place son pied dans la trace de Pierre et frotte le sol avec le pied. Ensuite il se dirige vers la zone des courses élan.
Il lève le bras pour prévenir qu’il va sauter. Lucas B. est occupé à montrer le placement de ses appuis avant son saut. Sonny attend et fait un geste comique avec la main. Sonny se prépare et annonce la planche (5 mètres). Il réalise son saut. Lucas B. lui dit qu’il n’a pas mordu. Nina, qui observe les mesures, se déplace et dit « Ouh, là. » Elle va dans la fosse et s’accroupit. Elle donne sa performance à Sonny. Il dit « Guéric, je t’ai niqué. »

SLB : OK. On va passer à la séquence suivante. Donc là, on va te voir, tu es…au début, tu es observateur.
Silence. Nous regardons la séquence.
SLB : donc, là, c'était quoi ton rôle d'observateur, là ?
Sonny : je regardais si y mordait ou pas et dire zone 1, zone 2.
SLB : d'accord. Difficile ?
Sonny : non.
SLB : non.
Silence. 10 secondes.
SLB : comment tu t'y prends pour … ?
Sonny : ben, en fait je regarde ses deux derniers pas et surtout le dernier.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : et, là, tu vas poser ton pied pour euh…
Sonny : pour enlever la trace.
SLB : tu enlèves la trace pour que…
Sonny : voilà.
SLB : …pour qu'il n'y ait pas plein de traces. D'accord, je comprends.
Silence. Arrêt.
SLB : et tout le monde fait comme toi ?
Sonny : j'sais pas.
SLB : tu sais pas ?
Sonny : non.
SLB : et tu fais ça depuis le début ?
Sonny : ouais.
Nous regardons la séquence en silence. 15 secondes.
Sonny et Jason sourient.
SLB : ouais, c'est un signe de la main élégant.
SLB sourit. Silence. 10 secondes.
SLB : et, là, par rapport aux autres fois ?
Sonny : c'était un peu moins, j'avais fait sept mètres dix.
SLB : d'accord. Dans les réalisations entre les sauts avec élan et les sauts sans élan, qu'est-ce que tu préfères ?
Sonny : avec élan.
SLB : avec élan. Pour quelles raisons ?
Sonny : parce que c'est mieux. On a de l'élan.
SLB : ouais, d'accord.

7ème séquence : 1mn38''
C'est un atelier avec un parcours à réaliser. Les élèves doivent réaliser des foulées bondissantes en prenant leur impulsion sur deux plans légèrement surélevés de dix centimètres. Sonny est avec Guéric sur le parcours où les plans sont les plus espacés. Les autres membres du groupe sont sur l'autre parcours.
Sonny passe une fois. A son deuxième passage, il se tord la cheville. Guéric vient voir ce qu'il a. Les deux camarades attendent. L'enseignant donne des conseils aux élèves de l'autre parcours.
Sonny effectue le parcours mais il ne fait pas une foulée bondissante et fait un saut pieds joints après le deuxième plan surélevé.

SLB : alors, le dernier, cette fois-ci, c'est sur l'atelier 3. Vous aviez des foulées bondissantes à réaliser.
Nous regardons la séquence.
SLB : tu avais compris ce qu'il y avait à faire ?
Sonny : hum.
Silence.
Sonny : fallait faire des foulées bondissantes sur des trucs en plastique et après fallait prendre deux appuis.
SLB : d'accord.
Silence.
SLB : difficile, facile ?
Sonny : moyen.
SLB : moyen ?
Sonny : le deuxième, j'ai raté un peu.
Silence.
SLB : tu t'es fait mal à la cheville.
Sonny : ben oui, parce qu'en fait je l'ai pris le truc, trop…j'ai pris là, là à la place de le prendre au milieu.
SLB : d'accord. Quand t'es en train de réaliser le parcours, tu regardes quoi ?
Sonny : ben, le parcours.
SLB : ouais. Non, mais ce que je veux dire, c'est que tu regardes le parcours, tu regardes les trucs qui sont…
Sonny : les trucs en plastique.
SLB : ouais, c'est ça. D'accord, pour pas les rater, quoi.
Sonny : ouais.
Silence. 10 secondes.
SLB : vous discutez de quoi avec Guéric ?
Sonny : du parcours.
SLB : on va te voir réaliser une dernière fois.
Fin de la séquence.

SLB : dernière question avant de te libérer, ça sert à quoi d'observer les autres ?
Sonny : ben, leur donner leur performance et des trucs comme ça.
SLB : ouais, d'accord. Bon, ben écoute Sonny, merci d'avoir répondu à mes questions. Allez au revoir.

Séance n°7 : 5/06/2012
11ème questionnement Naomie : 13.1ans
Durée : 13mn49

SLB : voilà, OK. Donc Naomie, merci de répondre aux questions. La séance de multi-bonds tu l'as aimée énormément, beaucoup, moyennement, un peu ou pas du tout ?
Naomie : ben, comme d'habitude, moyen.
SLB : moyen. D'accord.
Naomie : c'est pas ce que je préfère.
SLB : en général le multi-bonds ou en général l'éducation physique ?
Naomie : le multi-bonds.
SLB : le multi-bonds.
Naomie : parce que la dernière fois en…en truc d'orientation, j'ai eu un dix sept.

SLB : d'accord. Et tu trouvais que c'était intéressant ?
Naomie : ça dépend.
SLB : et course d'orientation ?
Naomie : ben, ça dépendait.
SLB : d'accord. Mais tu trouvais ça plus intéressant que le multi-bonds ?
Naomie : ouais.

1ère séquence : 1mn27''
Naomie réalise un déplacement jambes tendues. Cet exercice a été déjà effectué de nombreuses fois par les élèves lors des échauffements aux séances précédentes.
Naomie réalise la tâche. Elle revient au point de départ en discutant avec Nina. L'enseignant explique en montrant aux élèves une nouvelle situation, évolution à partir de cette première tâche. Les élèves doivent réaliser des déplacements jambes tendues puis enchaîner avec une foulée bondissante.
Naomie a des difficultés à enchaîner la foulée bondissante, comme de nombreuses élèves. Le groupe de filles sourit après avoir réalisé la tâche parce que l'enseignant fait une remarque qui suggère leurs difficultés.

SLB : donc, c'est au début sur les situations jambes tendues.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : là, c'est facile ce qu'il y a à réaliser ?
Naomie : ben, au début je comprenais pas.
SLB : d'accord. Tu savais pas trop. Alors comment tu fais quand…Comment t'as fait pour savoir ce qu'il y avait à faire ?
Naomie : ben, je regarde les autres.
SLB : tu regardes les autres. Et tu te dis, ça doit faire un truc comme ça et tu les imites quoi ?
Naomie acquiesce.
Nous regardons la séquence. 20 secondes.
SLB : là, il (l'enseignant) *vous redonne…monsieur F. vous redonne quelques consignes.*
Silence. 15 secondes.
SLB : ça, c'est sur la nouvelle situation avec la foulée bondissante.
Silence. 10 secondes.
SLB : là, t'avais compris ce qu'il y avait à réaliser ?
Naomie : hum…peut-être, je sais pas. (Silence). *Je m'en rappelle plus.*
Nous regardons la fin de la séquence. 15 secondes.

2ème séquence : 35''
Les élèves doivent sprinter sur dix mètres dans le sable. L'enseignant a donné des consignes imagées aux élèves : « Courir comme si on avait un grizzly aux fesses. » et pour les élèves qui n'avancent pas assez vite, il les a comparés à Snoppy. Naomie passe avec Lucas B. et Solène. Elle réalise la tâche. Pendant son retour, l'enseignant lui demande de tirer davantage sur ses bras pour avancer. Elle se replace dans la file indienne.
L'enseignant explique la situation suivante de foulée bondissante dans le sable.

SLB : on va passer à la situation où, tu sais, il faut sauter dans le…enfin, courir dans le sable.
Nous regardons la séquence. Silence.
SLB : là, c'est clair ce qu'il y avait à faire ?
Naomie : hum…mouais.
SLB : c'est un petit mouais ?
Naomie : non, mais après on m'appelait Snoppy, après.

SLB : ah, oui, d'accord.
Naomie : ça me plaisait pas.
SLB : ah, oui, effectivement.
Silence.
SLB : difficile de courir dans le sable ?
Silence. Arrêt.
Naomie : ben, c'est pas pareil que sur un truc plat.
SLB : ouais. Qu'est-ce qui est différent ?
Naomie : enfin, c'est creux, c'est plus mou.
SLB : donc tu sens que quand tu pousses avec le pied, c'est mou, quoi.
Nous regardons la séquence. Silence.
SLB : et quand t'es dans les files indiennes comme ça, qu'est-ce que tu fais, là, à ce moment-là ?
Naomie : ben rien.
SLB : rien, t'attends ?
Naomie : on discute un peu parfois.
SLB : d'accord. De quoi, de la séance de multi-bonds ou d'autres choses ?
Naomie : ben, ça dépend.
SLB : ça dépend.
Naomie : un peu de tout.
SLB : un peu de tout.
Fin de la séquence.

3ème séquence : 48''
Les élèves sont répartis en quatre groupes et doivent réaliser des parcours avec des franchissements de rivières. Naomie est avec Manon, Noémie et Solène. Elles sont sur le parcours avec les rivières les moins larges. Pour avoir le même nombre dans les groupes, l'enseignant demande aux élèves de passer plusieurs fois. Il précise qu'il faut changer ceux qui effectuent le parcours deux fois. Naomie réalise le parcours sans difficulté. Elle termine. Les quatre filles regardent les autres groupes. Manon s'aperçoit qu'elle doit repartir. On entend Nicolas dire : « Ah, Manon. »

SLB : sur cette séquence suivante, tu sais, c'est le parcours. Donc avec les rivières, là.
Nous regardons la séquence. Silence. 10 secondes. Arrêt de la séquence.
SLB : quand t'es dans la file indienne, là, derrière Noémie, qu'est-ce que tu fais ?
Naomie : ben, on attend.
SLB : t'attends, rien d'autre ?
Naomie : non.
Silence.
Naomie : sauf de se ronger les ongles.
SLB : oui ? C'est ce que vous a dit monsieur F. à un moment. Vous vous rongiez les ongles toutes les quatre.
Naomie sourit.
Silence. 10 secondes.
SLB : facile à réaliser, là ?
Naomie : ben, le premier, oui, mais le deuxième, c'était un peu plus compliqué.
SLB : d'accord. Et pourquoi tu trouvais que c'était un peu plus compliqué le deuxième ?
Naomie : y avait plus…il y avait plus d'espace à sauter.
SLB : d'accord, d'accord. Je comprends.
Silence.

SLB : qu'est-ce qui s'est passé finalement ?
Silence.
SLB : vous êtes passées toutes les quatre et…
Silence.
SLB : tu te rappelles plus ?
Naomie : ah, si, Solène, elle voulait pas passer deux fois.
SLB : et, oui, c'est ça.
Naomie : donc, en fait, y en a…y en qu'une qu'est passée deux fois.
SLB : y a que Manon qu'est passée deux fois.

4ème séquence : 47''
Le groupe de Naomie est sur l'atelier des sauts sans élan. Naomie est observatrice au niveau de la planche. Pierre s'apprête à sauter mais Sonny le pousse pour plaisanter. Pierre saute deux fois de suite. Naomie est appuyée contre la barrière et regarde.

SLB : alors, ensuite on va te…on va te voir. (Silence). *Tu sais, tu es observatrice à un moment dans l'atelier sans élan. Tu te rappelles.*
Nous regardons la séquence. Silence. Arrêt.
SLB : alors qu'est-ce que tu dois observer, toi, là, sur l'atelier ?
Naomie : ben, le nombre de pas et si il a mordu ou pas.
SLB : d'accord. Et c'est Lucas B. qui prend la mesure.
Naomie : ouais.
Nous regardons la séquence. Silence.
SLB : qu'est-ce que tu lui dis à Pierre, là ?
Naomie : je sais pas.
SLB : tu te rappelles plus. Facile à voir les histoires des mordus et des…
Naomie : ben, oui.
SLB : …et du nombre d'appuis ?
Naomie : on est tout près alors c'est facile.
SLB : ouais, c'est facile.
Silence.
SLB : et c'est intéressant à faire d'être observatrice, là ?
Naomie : ben, c'est mieux parce que tu cours pas.
SLB : ah, oui. (Sourire). *Oui, oui, je comprends.*
Naomie sourit.
SLB : oui, c'est vrai, c'est vrai. On travaille avec les yeux mais moins, moins avec le reste.

5ème séquence : 31''
Naomie réalise son saut sans élan. Elle ne va pas loin. Lucas B., observateur de la mesure lui parle. Elle s'avance et revient sur ses pas et on entend « Ta gueule. ». Ensuite Naomie va s'appuyer contre la barrière.

SLB : après on va te voir réaliser tes sauts sans élan.
Alors attends je vais remettre au tout début parce que ça passe très, très vite.
Silence.
SLB : voilà.
Nous regardons la séquence. Arrêt.
SLB : qu'est-ce que s'est passé sur ce premier saut ?
Naomie : j'crois que j'avais pas réussi.
SLB : t'avais pas réussi.

Naomie : j'ai réussi qu'à trois mètres.
SLB : tu discutes avec Lucas B. ?
Naomie : non, je rouspétais.
SLB : ah, bon. Pourquoi ? (Sourire).
Naomie : il m'appelait Snoppy.
SLB : ah, oui. D'accord.
Nous regardons la séquence.
SLB : c'est pour reprendre la blague de monsieur F.
Naomie : ouais mais à force, c'est pas marrant.
SLB : oui, oui, je comprends.
Silence. Arrêt de la séquence.
SLB : et après tu es à nouveau à l'observation, c'est ça ?
Naomie : ouais.
SLB : ça veut dire que t'étais restée tout le temps à l'observation sur l'atelier, toute la durée de l'atelier sans élan à part quand t'as sauté.
Naomie : oui.
SLB : d'accord. Mais c'était parce que les autres voulaient pas y aller ou par choix de ta part ?
Naomie : ben, ça dépend, je sais pas.
SLB : bon, en fait, ça s'est fait comme ça, quoi.
Nous regardons la fin de la séquence.

6ème séquence : 1mn11''
L'enseignant ajoute une planche de départ à trois mètres pour l'atelier de saut sans élan. Naomie réalise son saut en partant de cette nouvelle planche. Elle échange quelques mots avec Lucas B., observateur de la mesure. Elle retourne s'appuyer contre la barrière. Noémie se place aussi à trois mètres fait une première tentative mais s'arrête et recommence son saut.
Naomie réalise un troisième saut qui visiblement est bien plus loin que les deux premiers sauts qu'elle a faits. Elle parle à Lucas B. et se replace contre la barrière.

SLB : donc, là, après on va voir le…ton deuxième, ton deuxième saut.
Nous regardons la séquence. Silence.
Naomie : là, c'était à trois mètres, alors j'y arrivais mieux.
SLB : ah, oui, c'est ça parce que c'était un tout petit peu trop loin…
Naomie : quatre mètres.
SLB : quatre mètres, c'était un peu loin.
Silence. 10 secondes.
SLB : et t'as fait un saut à combien ?
Naomie : euh…j'ai fait un saut à quatre mètres dix.
SLB : d'accord.
Silence. 20 secondes.
SLB : tu regardes Noémie sauter, là ?
Silence. Arrêt de la séquence.
Naomie : euh…ben, j'pense.
SLB : tu sais pas trop, enfin tu la suis des yeux, quoi.
Naomie : je regarde si y mordent ou pas.
SLB : d'accord. Et, là, le saut de Noémie, il est bon ?
Silence.
Naomie : je m'en rappelle plus.
SLB : tu t'en rappelles plus.

Nous regardons la séquence.
SLB : on va te voir ressauter.
Silence. 10 secondes.
SLB : donc, c'est là où t'as fait le saut qu'était assez loin ?
Naomie : hum. Oui, je pense.
Nous regardons la fin de la séquence.

7ème séquence : 19''
Naomie est observatrice de mesure sur l'atelier de saut avec élan. Lucas B. est observateur à la planche. Il doit vérifier si les élèves posent le pied éloigné de la planche, zone 2, près de la planche, zone 1 ou mordent. Guéric saute. Lucas B. se déplace vers la fosse et dit « Bravo. » Guéric a été loin. Naomie regarde la trace et annonce deux mètres. Lucas B. annonce « zone 1 »et Guéric lève les bras et s'adresse au groupe « Huit mètres, les gars. ».
Naomie s'éloigne du sautoir et retourne vers la zone de course d'élan.

SLB : ensuite, on va te voir. là, tu es observatrice mais cette fois-ci sur l'atelier avec élan.
Nous regardons la séquence. Silence.
SLB : comme tu fais pour prendre la mesure ?
Naomie : on regarde avec le truc. On regarde le plus près de la …ligne avec le trait.
SLB : d'accord mais comment tu fais pour mesurer concrètement, comment tu t'y prends ?
Naomie : après on ajoute de là où elle est partie, là, où il est parti.
SLB : d'où il est parti, puisque Guéric, c'était six mètres, je crois.
Naomie : non, Cinq mètres.
SLB : cinq mètres. D'accord. Mais après pour…avec ça, ça fonctionne quoi, à quatre ou cinq centimètres près.
Naomie : hum.
SLB : d'accord.

8ème séquence : 17''
Naomie réalise un saut. Sa planche est à quatre mètres. Elle enchaîne bien les bonds et finit deux pieds dans la fosse. Lucas B., l'observateur de la planche, annonce « zone 1. » Guéric observateur de la mesure est assis. Naomie s'éloigne et retourne vers la zone des courses d'élan.

SLB : ensuite, celui d'après, tu es en train d'effectuer un saut avec élan. »
Nous regardons la séquence.
SLB : il était bon ton saut, là ?
Naomie : oui.
SLB : d'accord et t'es partie de quelle…
Naomie : de quatre mètres.
SLB : de quatre mètres. Et tu te rappelles le nombre d'appuis que tu avais à faire pour aller…
Naomie : ben, deux.
SLB : oui, ça, je suis d'accord mais le nombre de pieds.
Naomie : huit.
SLB : huit pieds. Donc c'était très proche ton départ de course d'élan.
Naomie : c'était à trente cinq pieds, enfin…
SLB : ah, d'accord, trente cinq pieds ? C'est ça que je voulais te demander, c'était la longueur de ta course d'élan, d'accord. Et donc, il te donne la mesure, là, Guéric ?
Naomie : ben, je crois.
SLB : et combien t'avais fait, tu te rappelles ?

Naomie : quatre mètres soixante dix.
SLB : d'accord. Quatre mètres soixante dix. Et c'était mieux que les séances précédentes ?
Silence.
SLB : ou c'était à peu près pareil ?
Naomie : je sais pas mais presque. J'ai jamais dépassé cinq mètres.
SLB : d'accord. Tu te rappelles de ta performance cible avec élan ?
Naomie : non.
SLB : non, tu t'en rappelles plus.

9ème séquence : 37''
C'est un atelier avec un parcours à réaliser. Les élèves doivent réaliser des foulées bondissantes en prenant leur impulsion sur deux plans légèrement surélevés de dix centimètres. Naomie est avec Pierre, Noémie, Nina et Lucas B.. Elle passe une fois mais se contente de courir en posant un appui sur les plans surélevés. Les cinq élèves attendent.

SLB : là, on va te voir sur le parcours.
Nous regardons la séquence. Silence.
SLB : difficile, là, l'atelier ?
Naomie : non, ça va.
Silence. 10 secondes.
SLB : pourquoi vous attendez, là ?
Naomie : ben pour sauter.
SLB : oui, (rires)*, ça, j'ai bien compris mais vous attendez. Vous êtes cinq à attendre, c'est pour ça, c'était ça la question, en fait.*
Naomie : on discutait.
Nous regardons la fin de la séquence.
SLB : OK. C'était la dernière séquence.

SLB : dernière question, à quoi ça sert de regarder les autres ?
Silence.
Naomie : Ben…
SLB : d'après toi.
Naomie : …de leur donner des trucs des performances et tout.
SLB : ouais, juste ça ?
Silence.
Naomie : ben oui.
SLB : et merci beaucoup et bonne fin de journée
Naomie : merci.
SLB : au revoir.

Résumé et mots-clés

Une des spécificités des apprentissages dans le domaine des pratiques corporelles est leur visibilité. Les comportements des élèves sont visibles et observables par tous les « consociés » (Schütz, 2008). L'objet de notre travail de recherche est d'étudier cette activité d'observation des élèves entre eux pendant les séances d'éducation physique et sportive. Nous supposons que cette expérience vicariante (Bandura, 1980, 2003) intervient dans le processus de co-régulation des apprentissages (Allal, 2007) des élèves. Les organisations matérielles et sociales et les activités physiques enseignées constituent le « donné » de l'enseignant (Béguin & Clot, 2004), l'environnement « imposé » (Carré, 2004) à travers les situations d'apprentissage. Ils placent les élèves dans une certaine objectivité de l'environnement se traduisant par une prégnance exercée sur les apprenants. Ce créé, à la fois collectif et individuel, est la source d'un savoir partagé (Bruner, 2008), d'un référentiel commun (Wenger, 2008) par la négociation (Gearing, 1984). Il constitue une transmission cachée. Cette activité recouvre les apprentissages moteurs, les comportements sociaux et le degré d'engagement des élèves dans les tâches. Les recueils ethnographiques sous la forme de vidéos et d'entretiens d'auto-confrontation mettent en évidence des fonctions d'acquisition/instrumentale, des fonctions relationnelles/de communication et des fonctions motivationnelles de cette expérience vicariante. Mais l'âge des élèves et les types d'activités physiques (jeu et sport collectifs/activités de sauts) influencent les effets de ces trois fonctions.

Mots-clés : éducation physique, observation, interaction, activité, représentation.

« The role of the observation of the peers during physical education lessons »

One of the special features of the learning process in the field of physical practises is its visibility. The pupil's behaviors are visible and observable by everyone involved. The aim of our research is to study this observational activity in the students amongst themselves, during the physical education lesson. We suppose that this vicarious experience (Bandura, 1980, 2003) plays a role in the co-regulatory process of the pupil's learning (Allal, 2007). The material and social structures and the physical activities taught represent «the given» from the teacher (Béguin & Clot, 2004), the environment «imposed» (Carré, 2004) throughout the learning situations. It puts the children in a certain environmental objectivity. The « creation » which is both collective and individual, is the source of a shared knowledge (Bruner, 2008), a share repertoire (Wenger, 2008) through the negotiation. It establishes hidden transmission. This activity integrates motor learnings, social behaviors, and the students' level of involvment in the tasks. Ethnographic data collections, in the form of video and self-analysis interviews highlight the functions of acquisition, communication and motivation in this vicarious experience. But the age of the pupils and the types of physical activities (team game and sport/jumping activities) influences the effects of these three functions.

Key-words : physical education, observation, interaction, activity, representation.

Laboratoire Cultures, Education, Sociétés – EA 4140
Université Bordeaux Segalen 3 ter place de la victoire 33076 Bordeaux cedex