



**HAL**  
open science

# Apprendre en gymnastique avec le débat d'idées : le cas d'une classe de terminale en contexte tunisien

Hajer Sehli

► **To cite this version:**

Hajer Sehli. Apprendre en gymnastique avec le débat d'idées : le cas d'une classe de terminale en contexte tunisien. Education. Université Bourgogne Franche-Comté, 2022. Français. NNT : 2022UBFCC037 . tel-04824534

**HAL Id: tel-04824534**

**<https://theses.hal.science/tel-04824534v1>**

Submitted on 7 Dec 2024

**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.

## **THESE DE DOCTORAT**

**UNIVERSITÉ de BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ**

Ecole doctorale n°592 – Lettres, Communication, Langages, Arts (LECLA)  
Unité de recherche EA 4661 – Laboratoire ELLIADD Edition, Langage, Littératures,  
Informatique, Arts, Didactiques, Discours (ELLIADD)

**Doctorat en Sciences de l'Education et de la Formation**

**Par**

**Madame SEHLI Hajer**

**Apprendre en gymnastique avec le débat d'idées :  
le cas d'une classe  
de terminale en contexte tunisien**

Soutenance de la thèse à Besançon, le 06 Décembre 2022

Composition du Jury

Brau-Antony Stéphane	Professeur des Universités, Université de Champagne-Ardenne	Rapporteur
Carnus Marie-France	Professeure des Universités, Université de Toulouse le Mirail	Présidente du jury
Musard Mathilde	Maitre de Conférences HDR, Université de Franche-Comté	Co-directrice
Pasco Denis	Professeur des Universités, Université de Franche-Comté	Co-directeur
Poggi Marie-Paule	Maitre de Conférences HDR, Université Maitre de conférences HDR, Université des Antilles	Examinatrice
Wallian Nathalie	Professeure des Universités, Université de la Réunion	Rapporteure

# Remerciements

Je souhaite, en premier lieu, adresser mes plus sincères remerciements à Mathilde Musard et Denis Pasco, pour leur disponibilité permanente, leur suivi d'une grande qualité et les conseils avisés qu'ils m'ont apportés tout au long de la réalisation de cette thèse.

Que ce travail de recherche soit le témoignage de ma sincère considération car leur aide chaleureuse et méthodique m'a été très précieuse tout au long de cette aventure.

Je remercie aussi vivement les membres du jury, Brau-Antony Stéphane, Carnus Marie-France, Poggi Marie-Paule et Wallian Nathalie d'avoir accepté de lire et de réviser mon travail.

Je tiens ensuite à remercier le comité de suivi de thèse, Jean-François Robin et Marie-Paule Poggi, pour leur confiance, leur aide et leurs conseils qui ont été des moteurs me permettant d'avancer.

Je tiens à remercier du fond du cœur mon mari Makrem Zghibi d'être à mes côtés. C'est son amour qui a fait de moi celle que je suis aujourd'hui.

Je voudrais également remercier mes enfants Adam et Yasmin qui ont su croire en moi et qui m'ont apporté toute leur aide quand j'en ai eu besoin. Je remercie aussi mes parents, mes frères et ma sœur Faten, qui ont contribué à ce que je suis devenu.

Je remercie vivement mon collègue Salah Fadhlaoui pour sa collaboration et pour avoir accepté de m'aider dans la réalisation de l'expérimentation au lycée Mongi Slim.

Je salue chaleureusement les élèves de la classe terminale. Leur aide m'a été très précieuse dans la réalisation de l'expérimentation.

Enfin le dernier merci est à mes amis et mes collègues.

# Sommaire

<b>AVANT- PROPOS</b> .....	1
<b>PREMIERE PARTIE</b> .....	4
Introduction.....	4
1. Le contexte tunisien.....	5
1.1. L'EPS dans le système éducatif tunisien .....	5
1.2. La pédagogie par objectifs en Tunisie.....	6
1.3. Un développement des recherches dans le champ de l'intervention en EPS .....	7
2. Le dispositif de débat d'idées.....	8
2.1.Origines.....	8
2.2. Description du dispositif et modalités de mise en œuvre.....	11
2.2.1.Définir le débat d'idées.....	11
2.2.2.les trois temps du dispositif de débat d'idées.....	12
2.2.3.Les différentes modalités de mise en œuvre du débat d'idées.....	13
2.3.Les recherches sur le débat d'idées en éducation physique et sport.....	14
2.3.1. Effets du débat d'idées sur le temps d'action.....	14
2.3.1.1.L'efficacité du jeu en sports collectifs.....	14
2.3.1.2.Le respect des joueurs et des règles du jeu.....	17
2.3.1.3.Le débat d'idées dans d'autres APSA que les sports collectifs.....	18
2.3.2. Les interactions entre les élèves pendant les temps de débat d'idées.....	19
2.3.2.1. La participation des élèves au débat .....	19
2.3.2.2. La construction d'un référentiel commun.....	20
2.3.2.3.L'élaboration des règles d'action.....	22
2.3.2.4.Différentes modalités de collaborations entre les élèves.....	23
2.3.3.Le temps d'évaluation.....	26
2.3.4.Points de vue des élèves sur le débat d'idées.....	29
2.3.5.Eclairages et zones d'ombre.....	29
3. Le débat d'idées : des sports collectifs vers la gymnastique.....	31
3.1. Le choix de la gymnastique.....	31
3.2. La gymnastique, une activité acrobatique.....	32

3.2.1. Différentes conceptions de la gymnastique.....	32
3.2.2. Un jeu de règles.....	33
3.2.3. L'appui tendu renversé, un élément fondamental de la gymnastique.....	35
4. Problématique et questions de recherche.....	38
<b>DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE.....</b>	<b>40</b>
1. Le contexte d'intervention .....	41
1.1. Les programmes officiels pour la gymnastique en classe de terminale dans le contexte tunisien.....	41
1.2. Caractéristiques de l'enseignement de l'éducation physique et sport en Tunisie .....	45
1.3. Caractéristique de l'établissement .....	47
2. Les participants.....	49
2.1. Caractéristiques de l'enseignant.....	49
2.2. Caractéristiques des élèves .....	49
3. La co-construction de la séquence de gymnastique et de son suivie .....	49
3.1. Les objectifs.....	50
3.2. La structure de la séquence.....	55
3.3. Mise en place des débats d'idées au cours des séances.....	56
3.4. Programmer des temps d'évaluation formative (séances 4 et 6).....	57
3.5. Rôles de l'enseignant et du chercheur au cours de la séquence.....	57
4. Les modalités de recueil des données.....	57
4.1. L'enregistrement des séances.....	57
4.2. Les entretiens avec les élèves.....	58
5. Analyse quantitative et qualitative des données.....	58
5.1. La retranscription des verbatim des élèves.....	60
5.2. Les temps de débat d'idées.....	60
5.2.1. La participation des élèves au débat d'idées.....	60
5.2.2. Analyse quantitative des contenus en jeu.....	60
5.2.3. Analyse qualitative des données.....	61
5.3. Les temps d'action.....	61
5.3.1. Les progrès des élèves dans la réalisation de l'ATR.....	61
5.3.2. Le nombre de débats spontanés pendant les temps d'action.....	62
5.3.3. Les contenus en jeu pendant les temps d'action.....	62
5.3.4. Analyse qualitative par catégorie de contenu.....	62

5.3.5. Analyse qualitative d'extraits significatifs par catégorie de contenus.....	63
5.4. Les temps d'évaluation.....	63
5.4.1. Analyse quantitative par catégorie de contenu.....	63
5.4.2. Analyse qualitative par catégorie de contenu.....	63
5.4.3. Analyse qualitative d'extraits significatifs par catégorie de contenu.....	64
5.5. Suivi de trois élèves.....	64
5.6. Validité, confiance dans l'analyse des données.....	64
<b>TROISIEME PARTIE : RESULTATS.....</b>	<b>65</b>
1. Les temps de débat d'idées.....	66
1.1. La participation des élèves au débat d'idées.....	66
1.1.1. Participation des élèves au débat d'idées par groupes.....	66
1.1.2. Participation de chaque élève au débat d'idées.....	68
1.2.3. Les ruptures de tours de parole lors des débats d'idées.....	70
1.2. Contenus en jeu dans les temps de débats d'idées.....	70
1.2.1. Analyse quantitative des contenus échangés lors des DI.....	71
1.2.2. Analyse qualitative par catégories de contenus.....	73
1.2.3. Analyse qualitative d'extraits significatifs par catégories de contenus.....	77
1.2.3.1. Les règles d'action sur la construction des alignements... ..	78
1.2.3.2. Les règles d'action sur le maintien.....	86
1.2.3.3. Les règles d'action sur le repérage .....	91
1.3. Synthèse des résultats pour les temps de débat d'idées.....	95
2. Les temps d'action.....	97
2.1. Les progrès des élèves dans la réalisation de l'ATR.....	97
2.2. Le nombre de débats spontanés pendant les temps d'action.....	100
2.3. Contenus en jeu dans les temps d'action.....	102
2.3.1. Analyse quantitative par catégories de contenus.....	102
2.3.2. L'utilisation d'un référentiel commun de critères d'évaluation et de règles d'action en fonction des catégories de contenus dans les temps d'action.....	105
2.3.3. Analyse quantitative d'extraits significatifs par catégories de contenus.....	109
2.3.3.1. Contenu relatif à la construction des alignements .....	109
2.3.3.2. Contenu relatif au maintien.....	112
2.3.3.3. Contenu relatif au repérage.....	114
2.4. Synthèse des résultats pour les temps d'action.....	116

3. Les temps d'évaluation.....	118
3.1. Contenu en jeu dans les temps d'évaluation.....	118
3.1.1. Analyse quantitative par catégories de contenus.....	118
3.1.2. L'utilisation du référentiel commun de critères d'évaluation et de règles d'action en fonction des catégories de contenu lors des temps d'évaluation.....	120
3.1.3. Analyse qualitative d'extraits significatifs par catégorie de contenu.....	124
3.1.3.1. Contenu relatif à la construction des alignements.....	124
3.1.3.2. Contenu relatif au maintien.....	128
3.1.3.3. Contenu relatif au repérage.....	130
3.1.4. Synthèse des résultats pour les temps d'évaluation.....	134
4. Mise en relation des trois temps du dispositif de débat d'idées: suivi de trois élèves....	135
4.1. Cas de Rayen.....	135
4.2. Cas d'Oussama.....	140
4.3. Cas d'Aya.....	144
<b>QUATRIEME PARTIE : DISCUSSION.....</b>	<b>147</b>
1. La co-construction d'un référentiel commun pendant les temps de débat d'idées dans le cas de la gymnastique.....	148
2. L'utilisation du référentiel commun pour évaluer et réguler les apprentissages des pairs.....	151
3. Le débat d'idées, un outil de différenciation pour les élèves et l'enseignant.....	153
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>156</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>160</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>169</b>
Annexe I.....	170
Annexe II.....	187
Annexe III.....	206
Annexe IV.....	259
Annexe V.....	280
Annexe VI.....	283
Annexe VII.....	285
Annexe VIII.....	307

## Avant-propos

Le croisement de notre trajectoire personnelle et professionnelle nous a amené à l'écriture de cette thèse. En tant qu'enseignante d'éducation physique et sportive (EPS) depuis 2001, nous nous sommes intéressées au processus d'enseignement-apprentissage au sein de la classe, ce qui nous a conduit à nous questionner sur les apprentissages à travers une pratique réflexive. Cette expérience professionnelle nous a apporté de la maturité dans nos réflexions à propos de notre propre pratique pédagogique. Au cours de ces années, nous avons réfléchi aux questions suivantes : qu'est qu'apprendre en EPS et comment favoriser les apprentissages ? Comment enseigner et avec quelle méthode ? Nous avons alors pris conscience de la complexité du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Progressivement, nous avons considéré les élèves comme des apprenants participant à la construction des savoirs. Nous avons cherché à leur donner davantage de responsabilités dans les apprentissages et à développer la communication entre élèves, notamment en sports collectifs pour leur permettre de construire une organisation collective. En réfléchissant sur ces expériences, nos conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ont évolué et nous avons souhaité poursuivre dans cette voie qui consiste à se centrer sur les élèves en situation d'apprentissage : comment faire construire les savoirs par les élèves eux-mêmes ? Comment développer les interactions entre les élèves et le professeur, mais aussi entre les élèves eux-mêmes ?

En 2007, Zghibi dans la réalisation de sa thèse de doctorat intitulée « Interactions langagières des élèves et apprentissage en football : le cas de quatre classes de 9ème année de base en Tunisie » nous a fait appel pour la transcription du discours des élèves lors des débats d'idées. Nous avons pu observer des débats et découvrir une nouvelle approche de l'enseignement et de l'apprentissage consistant à mettre en place des débats d'idées. Cette expérience nous a permis de s'engager dans la traduction de verbatim des élèves du dialecte tunisien au français et de prendre connaissance des enjeux, des étapes d'une recherche, en particulier les modalités de recueil et de traitement des données dans le cadre d'une approche sémio-constructiviste pour enseigner les sports collectifs. Ainsi, nous nous sommes confrontées aux interlocutions discursives des élèves et nous avons pu identifier ce qu'ils sont en mesure de verbaliser réellement, mais aussi leurs difficultés.

Dans le cadre de la 8<sup>ème</sup> biennale de l'Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport (ARIS) qui a eu lieu à Genève en 2014, nous avons eu l'occasion de présenter une première étude sous forme d'une communication orale dans un symposium collectif qui s'intitulait « jeux sportifs collectifs à l'école et mise en place des projets d'actions des élèves » coordonné par Zghibi. Cette biennale nous a pleinement intéressée ; nous avons découvert diverses recherches dans le domaine des sciences de l'intervention en éducation physique. Ce congrès nous a aussi conforté dans notre volonté de remettre en question des méthodes traditionnelles d'enseignement-apprentissage en EPS notamment en sports collectifs, en réfléchissant à nouvelles perspectives pédagogiques et didactiques qui accordent une place centrale à l'élève. C'est un vrai défi personnel de remettre en cause ces approches traditionnelles dans le contexte tunisien, de s'interroger sur d'autres possibles et de s'appuyer sur les connaissances scientifiques pour revisiter l'enseignement des sports collectifs. Depuis 2015, nous avons commencé à intervenir lors de travaux dirigés à l'Institut Supérieur du Sport et de l'Education Physique (ISSEP) du Kef notamment en didactique des activités physiques sportives et artistiques (APSA) et en pédagogie en tant que vacataire. Ces enseignements, les rencontres avec des chercheurs, la participation à des congrès scientifiques m'ont permis de mieux comprendre diverses approches de l'enseignement et de l'apprentissage.

Cette thèse s'inscrit dans une longue tradition de partenariats et d'échanges entre les institutions tunisiennes (ISSEP le Kef, Ksar Said, Sfax et Gafsa ; Université de Jendouba ; Université de Mannouba ; Université de Sfax et Université de Gafsa) et les équipes de chercheurs francophones (Universités de Rennes, Besançon, Bordeaux, Toulouse...etc.). Ces collaborations fructueuses et de long terme ont permis à des professeurs tunisiens de soutenir des thèses dans le champ des sciences de l'intervention en sport et en EPS dans des universités françaises. Ces collaborations depuis une dizaine d'années ont permis de développer, de structurer et de faire reconnaître sur le plan académique la recherche tunisienne en sciences de l'intervention. Elles ont vu émerger une génération de jeunes chercheurs qui ont d'ailleurs organisé collégialement en 2016 la 9<sup>ème</sup> biennale de l'ARIS à Hammamet et le premier colloque international en sciences du sport qui a eu lieu à l'ISSEP du Kef en 2018 ; ces derniers ont ouvert de riches perspectives pour les jeunes étudiants et chercheurs en intervention.

Dans la lignée des thèses soutenues par des étudiants tunisiens à propos du débat d'idées en sports collectifs (Zerai, 2011 ; Zghibi, 2009), nous avons souhaité prolonger la réflexion engagée sur le dispositif de débat d'idées avec une originalité puisqu'il s'agit de mettre en œuvre le débat d'idées non pas en sports collectifs, mais dans une autre APSA largement

programmée en Tunisie : la gymnastique. Cette thèse s'intéresse donc à la manière dont des élèves tunisiens co-construisent les contenus au cours d'une séquence de gymnastique et plus particulièrement lors de séances centrées sur l'enseignement de l'appui tendu renversé (ATR), identifié comme une habileté fondamentale de la gymnastique (Carnus, 2009).

La première partie s'attache à présenter le contexte tunisien, le dispositif de débat d'idées, le cadre conceptuel et les questions de recherche. Ensuite, la deuxième partie sera consacrée à la présentation de la méthodologie de la recherche avec la présentation du contexte d'intervention, des modalités de recueil et de traitement des données. Puis, nous exposerons les résultats obtenus en lien avec cette expérimentation. Finalement, nous discuterons les principaux apports de cette recherche avant de conclure et d'envisager des perspectives.

**PREMIERE PARTIE :**  
**INTRODUCTION**

Pour cette partie, nous présentons le contexte tunisien. Puis, nous mettons l'accent sur le dispositif de débat d'idées. En fin, nous présentons la problématique et les questions de recherche.

## **1. Le contexte tunisien**

Les programmes d'EPS, définis par le Ministère de la jeunesse et des sports (MJS) s'inspirent des programmes français avec un certain décalage temporel (Zouabi, 2001). Cela s'explique par les liens historiques avec la Tunisie ; la France est un partenaire éducatif de la Tunisie et propose plusieurs initiatives de coopération, de partenariats et d'échanges pédagogiques et scientifiques. Nous allons donc présenter, dans un premier temps, l'EPS dans le système éducatif tunisien. Dans un deuxième temps, nous évoquons la pédagogie par objectifs, encore très présente en Tunisie et dans un troisième temps le développement des recherches dans le champ de l'intervention en EPS.

### **1.1. L'EPS dans le système éducatif tunisien**

En Tunisie, l'EPS est considérée comme un des piliers du système éducatif et facteur d'équilibre entre les activités physiques et les autres matières (MJS, 1994). Tous les élèves inscrits au sein d'une institution éducative de l'enseignement de base, secondaire ou supérieure ou dans des centres de formation professionnelle bénéficient de l'enseignement de l'EPS. Donc l'éducation, y compris l'EPS est un droit fondamental garanti à tous les tunisiens sans discrimination de sexe, d'origine sociale, de couleur ou de religion. En outre, en Tunisie, l'enseignement est obligatoire et dispensé au collège (enseignement de base) et au lycée (enseignement secondaire). Les élèves tunisiens sont inscrits dans des institutions éducatives publiques ou privées de l'enseignement de base avant le secondaire. Des cours d'EPS sont dispensés dans l'enseignement des années primaires (1, 2, 3, 4, 5 et 6ème primaire) avec les années de collège (7, 8 et 9ème années de base), secondaires ou encore supérieures et même dans des centres de formation professionnelle. Ils sont pris en charge par des enseignants spécialistes d'EPS.

Les programmes officiels indiquent les objectifs généraux à atteindre pour chaque niveau d'enseignement (MJS, 1997). Les enseignements d'EPS participent à la condition physique et à la bonne santé tout au long de la vie tout en développant des valeurs citoyennes. Ce processus d'enseignement permet un engagement corporel, qui représente pour beaucoup de jeunes la seule pratique d'une activité physique. Il tend à donner le goût et le plaisir de

pratiquer de façon régulière et autonome. Selon les instructions officielles (MJS, 1997) les objectifs généraux de l'EPS sont :

1. Maîtrise du comportement moteur ;
2. Hygiène et la santé (l'acquisition d'habitudes hygiéniques) ;
3. Intégration sociale (la formation du caractère et l'éducation du sens social) ;
4. Recherche d'une performance technique.

Par ailleurs, le projet de l'établissement est défini par l'équipe pédagogique en fonction de l'infrastructure (matériels et terrains) et des ressources humaines disponibles (le nombre d'enseignants par établissement). Quant au système éducatif de base (primaire et collège) et secondaire (tous les niveaux de lycée à l'exception des classes de terminales), les familles d'APSA programmées sont divisées comme suit : deux tiers de sports individuels (athlétisme et gymnastique) et un tiers de sports collectifs. Les activités les plus fréquemment programmées sont la gymnastique. Dans la classe de terminale, le MJS impose les APSA qui sont l'athlétisme et la gymnastique en vue d'évaluer les capacités individuelles de l'apprenant (MJS, 1998) à travers une évaluation nationale à la fin de l'année scolaire.

## **1.2. La pédagogie par objectifs en Tunisie**

Selon Guinoubi et al., (2014), en Tunisie c'est la pédagogie par objectifs qui s'impose dans les cours d'EPS depuis les années 1980. Cette approche « se fonde sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en très petites unités » (Buffault et alii, 2011, p. 4, cité par Meziane, 2014). Ce fractionnement des savoirs représente une manifestation du béhaviorisme. La pédagogie par objectifs s'est imposée suite aux réformes de l'enseignement général du système éducatif tunisien et la technique de formulation des objectifs d'enseignement (Zouabi, 2001). Cette méthode pédagogique par objectif vise à :

1. Annoncer un objectif à atteindre (objectif opérationnel de la séance ou objectif spécifique de fin de cycle) ;
2. fixer des critères quantifiés ;
3. confronter les résultats avec les objectifs.

Selon Guinoubi, Mekni, Sahli, Gharbi et Zghibi (2014), les programmes de 1997 (MJS, 1997) privilégient l'apprentissage de gestes techniques bien déterminés indépendamment de situations à base de jeu en vue de fournir aux élèves un bagage technique optimal avant de les intégrer dans un second temps dans le jeu. Il s'agit de privilégier la recherche d'une performance technique avec une certaine efficacité et perfection (Zouabi, 2001). Ce constat

est confirmé également par Zerai, (2011, p. 11) : « l'enseignement des sports collectifs est souvent analytique, c'est-à-dire basé sur le geste technique. On trouve aussi des transpositions didactiques par trop formelles de séances d'entraînement de club voire de thèmes d'apprentissage utopiques en raison du temps effectif dont on dispose à l'école. Dans la plupart des cas, le temps de jeu reste d'une indigence troublante ». Cependant, maintes critiques sont adressées à la pédagogie par objectifs. Cette approche est toujours dans le conditionnement et non pas dans la construction des savoirs par le sujet lui-même. De plus, l'apprenant n'est pas au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. Par rapport à ces limites, de nombreux pays se sont orientés vers une approche par compétences, et privilégient une conception socio-constructiviste de l'apprentissage.

En Tunisie, les réformes à venir s'orientent vers l'approche par compétences. Cependant, l'approche curriculaire rencontre des résistances de la part des inspecteurs, qui ne sont pas prêts à changer de pédagogie (Guinoubi, 2014). Pour cela, les enseignants d'EPS en Tunisie apparaissent comme « assis entre deux chaises » : ils ne sont pas satisfaits par la pédagogie par objectifs (qui prédomine dans le système éducatif en EPS en Tunisie depuis les années 1980) et en même temps, ils ne souhaitent pas passer à une approche par compétences. La mise en place d'une telle approche par compétences se confronte aux réalités éducatives du contexte tunisien (Guinoubi, 2014) : les enseignants ne sont pas familiarisés avec l'approche par compétences pour enseigner et pour évaluer, le nombre des élèves par classe est élevé et les infrastructures sont parfois insuffisantes.

### **1.3. Un développement des recherches dans le champ de l'intervention en EPS**

En Tunisie, ce sont les recherches issues des champs de la physiologie ou de la biomécanique qui dominent (Bouassida, Chamari, Zaouali, Feki, Zbidi et Tabka, 2010 ; Chtourou, Hammouda, Souissi, Chamari, Chaouachi et Souissi, 2011 ; Abbas, Mansouri, Haddad et Oulsi, 2013). Cependant, depuis les années 2000, les recherches se développent dans le champ des sciences de l'intervention en EPS et en particulier en didactique. Certaines recherches s'inscrivent ainsi dans le champ de la didactique clinique (Elandoulsi, 2011 ; Guerchi, 2013). D'autres portent sur le dispositif de débat d'idées en sports collectifs (Zerai, Rezig et Zghibi, 2008 ; Zghibi, 2008 ; Zerai, 2011, Guinoubi, 2014 ; Mekni, 2016 ; Oueslati, 2016 ; Hammami, 2016). A la suite de ces recherches, notre étude s'intéresse au débat d'idées en privilégiant l'approche socio-constructiviste. Alors que de nombreuses recherches en sciences de l'intervention portent sur l'enseignant, l'originalité de cette approche consiste à mettre l'accent sur le rôle joué par les élèves dans le processus de co-construction des savoirs

grâce à une activité méta-réflexive à propos de et dans l'action (Wallian, Chang, Nachon, Couty et Gréhaigne, 2004).

## **2. Le dispositif de débat d'idées**

La théorie constructiviste a été développée par Piaget (1964) en réaction au courant behavioriste. Le constructivisme suppose d'étudier les mécanismes et les processus permettant la construction de la réalité chez le sujet apprenant. C'est à travers l'interaction entre l'individu et les objets que les connaissances et les savoirs sont construits. Piaget (1970) considère que la connaissance est un processus ouvert et dynamique. En effet, selon cette approche constructiviste de l'apprentissage, les savoirs ne sont guère transmis d'une personne qui sait à une autre qui ne sait pas, mais il s'agit d'un processus dynamique d'élaboration des connaissances. Les chercheurs pédagogues qui se sont appuyés sur cette théorie constructiviste mettent l'accent sur l'importance de mettre l'élève au cœur de processus d'enseignement-apprentissage afin d'être un constructeur de sens et non pas un consommateur de l'information. Selon Piaget, l'enseignant place alors les élèves dans des situations problèmes pour développer des interactions propices au développement cognitif des élèves.

Dans un premier temps, nous présentons les origines du dispositif de débat d'idées puis dans un second temps nous définissons le débat d'idées et précisons les modalités de sa mise en œuvre.

### **2.1. Origines**

La période qui se situe entre les années 1965 et 1985 est une période d'évolution de la didactique des sports collectifs. En effet, avant cette période, l'approche technique ou analytique domine dans l'apprentissage des sports collectifs. Elle souligne la nécessité de faire apprendre aux élèves des gestes techniques hors des situations de jeu pour leur fournir un bagage technique minimal avant d'entreprendre n'importe quel jeu. Cependant, cette approche limite l'apprentissage dans l'acquisition des gestes techniques qui seront utilisés durant les différentes situations de jeu. Fabre (1972, p. 39) critique l'apprentissage des gestes techniques et le considère comme « un geste, une expérience individuelle dépersonnalisée, transmise et capitalisée en une manière de faire séparée de ses raisons de faire l'acte dépouillé de ses motifs ». Pour Leplat et Pailhous (1973), toute technique est mise en œuvre de moyens (matériels, intellectuels) en vue d'obtenir un produit pour un résultat déterminé à partir duquel on pourra l'évaluer.

En 1979 émerge avec Deleplace un modèle didactique francophone sous forme d'un document de recherche « rugby total, rugby de mouvement » qui met l'accent sur l'approche tactique. En effet, Deleplace (1979, p. 52) montre que pour chaque configuration du jeu, il faut « fournir au joueur de reconnaître un ordre adéquat de choix successifs à partir d'une alternative simple ou au plus une réponse avec quelques choix, chaque choix partiel fermant une ou plusieurs des possibilités entre lesquelles on avait à choisir, mais ouvrant alors la porte à un nouveau choix partiel plus commode, etc. ». Cette théorie de Deleplace donne naissance au modèle de la pédagogie des modèles de décisions tactiques (Bouthier, 1986). Bouthier distingue trois pédagogies:

- la pédagogie des modèles de décisions tactiques: ce modèle permet de présenter aux élèves les informations indispensables relatives à la situation tactique des actions en jeu avant leur emploi dans des unités tactiques relativement isolables du jeu ;

- la pédagogie des modèles d'exécution qui dépend de l'apprentissage par les élèves de solutions efficaces produites par les experts;

- la pédagogie des modèles auto-adaptatifs qui s'appuie sur des évolutions judicieuses d'aménagement du milieu pour aboutir à des solutions afin de développer les habiletés.

Dans ce cadre, Bouthier (1986) met l'accent sur l'articulation de ces trois pédagogies durant un cycle d'enseignement, en tenant compte des besoins spécifiques des élèves durant toutes les étapes du cycle, dans une logique assez proche de celle dans l'approche tactique ou « teaching games for understanding ».

En 1983 apparait le modèle didactique anglophone de Bunker et Thorpe dans une perspective constructiviste de l'apprentissage. Ce modèle représente selon Gréhaigne, Godbout et Mahut (1999) une progression remarquable pour la didactique et la pédagogie des sports collectifs. En effet, les divers champs abordés intéressent les classifications des jeux, les règles primaires et secondaires, l'approche par le jeu qui met en valeur l'importance de la compréhension. Il vise à remédier à des carences dans l'enseignement : un pourcentage très élevé d'élèves en échec avec le modèle technique, le peu de connaissances de la plupart des enseignants sur l'enseignement des jeux collectifs et la difficulté de prendre des décisions pour les élèves. Bunker et Thorpe (1983) décrivent les étapes de ce modèle :

- 1) la forme du jeu : les élèves doivent être familiarisés au début avec une variété de jeux "réduits", mais le jeu de l'adulte constitue le but ;

- 2) l'appréciation en jeu : l'enfant doit comprendre les règles du jeu. En effet, ces règles lui donnent des contraintes de temps et d'espace, fixent la manière dont les buts sont marqués et déterminent les habiletés motrices auxquelles on peut avoir recours ;

3) la prise de conscience des aspects tactiques après quelques essais et une bonne compréhension des règles. Les principes communs de jeu forment la base de l'approche tactique ;

4) la prise de décision : dans cette approche du jeu, il y a une différence entre les décisions issues d'un questionnement sur le résultat et celles s'intéressant aux modalités et stratégies de mise en œuvre : « que faire ? » (choisir une tactique consciente pour gagner) et « comment le faire ? » (prendre la meilleure décision pour résoudre le problème posé dans des conditions d'urgence décisionnelle) ;

5) l'effectuation se distingue de la prestation en jeu, car cette dernière comporte une partie qualitative pour juger de l'efficacité des habiletés et de leur pertinence par rapport au jeu ;

6) l'évaluation de la prestation en jeu permet une classification des joueurs selon la pertinence des réponses et l'efficacité des habiletés motrices, et ce aussi bien au niveau scolaire qu'international.

Si « l'approche par la compréhension du jeu de Bunker et Thorpe met l'accent sur la tactique consciente et les procédures de prise de décision avant la phase de sélection des habiletés motrices et leur exécution » (Gréhaigne, Godbout & Mahut, 1999, p.6), il devient indispensable de construire un corpus de connaissances à enseigner autour de la notion de prise de décision et donc un enseignement par le jeu en réfléchissant sur la thématique des prises de décision.

Gréhaigne et Guillon (1989) montrent que la prise de conscience de l'action à travers la verbalisation et l'élaboration des projets d'action aboutit à la prise de décision pour la réussite dans les jeux sportifs collectifs. Bouthier (1988) montre également que la verbalisation après chaque passage joue un rôle primordial dans l'analyse et l'évaluation des actions afin de les améliorer. D'ailleurs, certains chercheurs considèrent que la pensée critique en tant que stratégie générale de connaissance (Alexander et Judy, 1988) représente l'objet d'enseignement / apprentissage (Mc Bride, 1991 ; Schwager et Labate, 1993 ; Tishman et Perkins, 1995) pour améliorer la prise de décision. D'autres la considèrent comme un outil en faveur de l'apprentissage en EPS. Cependant, l'enseignant est souvent en difficulté pour dévoluer des responsabilités aux élèves et s'effacer pour laisser les élèves être au centre des apprentissages (Cloes, Derome, Bonvoisin, 2014).

Delignières (1992), Fleurance (1991) et Temprado (1994) montrent que la prise de conscience est indispensable aux apprentissages moteurs. En effet, selon Deriaz (1997), il est possible de mettre en situation de verbalisation les élèves dans la première phase de

l'apprentissage moteur. Au cours de ce stade déclaratif (Temprado, 1994), les élèves s'appuient essentiellement sur leurs conceptions. Puis cette prise de conscience évolue rapidement au profit d'un processus cognitif infra conscient : c'est le stade procédural. Le courant fondé sur la prise de conscience des règles et des principes par la verbalisation est fondamental dans l'enseignement des sports collectifs, car la verbalisation représente une aide à l'élaboration des savoirs et permet de construire les projets d'action des joueurs et des équipes. La verbalisation contribue ainsi à la progression des moyens réinvestissables (attitude, habileté, méthodologique). Elle permet aux élèves de confronter leurs connaissances pour faire évoluer leurs représentations en vue d'améliorer l'efficacité de leurs actions. Deriaz (1997) montre ainsi que le recours à la verbalisation dans les sports collectifs répond à différents besoins :

- construire un référentiel commun collectif ;
- reconnaître les règles d'action et les règles de l'organisation du jeu utilisées ultérieurement ;
- développer un esprit critique réinvestissable dans les actions du jeu.

## **2.2. Description du dispositif et modalités de mise en œuvre**

Dans cette partie, nous définissons le débat d'idées. Puis, nous décrivons les trois temps de ce dispositif: le temps d'action, le temps de débat d'idées et le temps d'évaluation. Enfin, nous expliquons les différentes modalités de mise en œuvre du débat d'idées.

### **2.2.1. Définir le débat d'idées**

Parmi les acquis de la recherche en didactique des sports collectifs à l'école, nous retenons qu'il est nécessaire de prendre de la distance par rapport à l'action (Gréhaigne, 1992). Ainsi, l'enjeu est de conceptualiser l'action pour construire des invariants opératoires et des règles d'action à travers des débats d'idées (Gréhaigne & Godbout, 1998). Le débat d'idées constitue une pièce centrale d'une conception constructiviste de l'apprentissage des sports collectifs.

Zerai, Gréhaigne et Godbout (2021, p. 35) considèrent que le débat consiste à « se parler, argumenter, donner son opinion, proposer des réponses, mais c'est aussi apprendre à écouter, apprendre à exprimer des idées, apprendre à défendre ses arguments ».

Le débat d'idées est une notion innovante dans le processus d'enseignement et d'apprentissage à l'école. Il consiste en « une discussion destinée à faire évoluer ou non le projet d'action de l'équipe en revenant sur la stratégie prévue et en analysant la tactique appliquée à l'aide d'informations chiffrées prélevées dans la pratique » (Deriaz, Poussin et

Gréhaigne, 1998, p. 120). Il s'agit donc d'une « situation dans laquelle les élèves explicitent (grâce à la verbalisation) et échangent des idées à propos des faits en se fondant sur l'observation ou l'expérience personnelle. Le débat peut concerner les résultats obtenus durant l'action, le processus impliqué, et ainsi de suite » (Gréhaigne & Godbout, 1998, p. 114). Le savoir est élaboré au cours des échanges entre pairs et avec le guidage des professeurs. Le débat d'idées est défini comme « une situation de verbalisation à propos de l'action destinée à faire prendre conscience de la tâche à réaliser et des consignes qui la caractérisent » (Zghibi, 2009, p. 20). Puis cette notion de débat a été complétée par d'autres notions à savoir : l'observation et l'évaluation avec une prise de recul par rapport à l'action (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999).

### 2.2.2. Les trois temps du dispositif de débat d'idées

La mise en place du dispositif de débat d'idées dans le processus didactique de l'enseignement des sports collectifs à l'école (figure 1) nécessite trois temps : le temps d'action, le temps d'observation ou d'évaluation et le temps de débats d'idées.

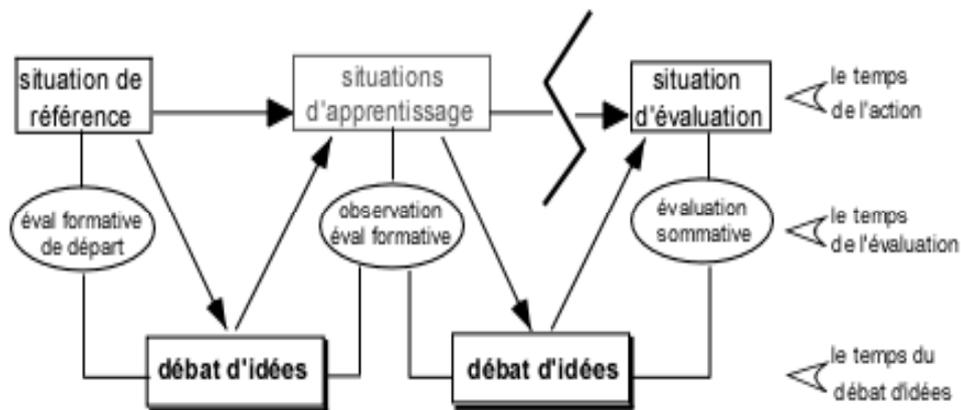


Figure 1. Modèle didactique pour l'enseignement des sports collectifs à l'école (Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998).

Pendant les temps d'action, les élèves sont en activité motrice dans la tâche proposée par l'enseignant. Ils jouent et tentent de résoudre le problème rencontré. Cependant, il faut distinguer, en jeux sportifs collectifs, l'activité du joueur en match et celle en situation d'apprentissage. En situation de jeu, le joueur mobilise toutes ses ressources possibles, perceptives, attentionnelles, décisionnelles, émotionnelles, énergétiques, motrices..., dans des circonstances de pression temporelle qui le conduisent souvent à gérer ou à anticiper. Pour la

situation d'apprentissage, l'activité de l'élève relève d'une autre logique où la contrainte temporelle peut être réduite ou supprimée. De plus, il s'agit pour l'élève de construire des connaissances, des compétences perceptives, décisionnelles et sensori-motrices, par une succession d'essais afin de modifier et optimiser ses réponses motrices. L'apprenant peut se centrer sur un point précis du jeu et examiner les connaissances et leurs variables que la situation a permis d'identifier. Pour cette raison, l'activité cognitive du joueur n'est plus la même et change selon la situation dans laquelle il se trouve.

Pendant les temps d'observation / évaluation, la tâche d'observation est indispensable dans le processus d'enseignement - apprentissage en sports collectifs. Le temps d'observation n'est pas réservé à occuper les élèves pendant que les autres jouent mais a une fonction essentielle pour l'évaluation formative, la compréhension et l'analyse du jeu. En effet, les informations relevées par les observateurs permettent aussi aux professeurs d'organiser le retour d'informations et d'alimenter le débat d'idées. L'observation ainsi que l'évaluation reposent essentiellement sur la lecture et le décodage des temps de jeu.

Pendant les temps de débat d'idées, les élèves s'expriment et échangent à propos du jeu. Selon Casetti, Lumbelli et Wolf (1981), le débat est une discussion organisée, une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier et qui se déroule dans un cadre préfixé. Cette discussion entre les élèves vise à faire évoluer ou non le projet d'action collectif d'une équipe, il s'agit donc d'aboutir à un projet mis en application et validé lors du retour au jeu. Dans ce cadre, l'enseignant joue le rôle d'un médiateur chargé de veiller à son bon déroulement. Il faut noter que le débat tient de la discussion son caractère descriptif et argumentatif et de l'interview son caractère médiatique. C'est un modèle de conversation qui favorise la pertinence d'un échange « discipliné » tenant compte des règles conversationnelles.

### **2.2.3. Les différentes modalités de mise en œuvre du débat d'idées**

La mise en place du dispositif de débat d'idées dépend de certaines caractéristiques. En effet, le débat ne doit pas durer plus de deux à trois minutes (Gréhaigne, Wallian et Brière-Guenoun, 2015). Si l'enseignant veut faire un apport dans ce débat, son intervention doit être courte et concise sans parachuter des solutions toutes faites. Il est préférable de conserver la même situation de jeu et de se servir des exigences et des recommandations afin de trouver des solutions aux difficultés rencontrées. C'est dans ce sens que les élèves peuvent développer une véritable activité de changement par la recherche permanente de solutions. Le

professeur oriente et dirige le débat par des questions ouvertes, car le questionnement doit poser un problème aux élèves et les références sont reliées aux réponses précédentes. Avec les questions fermées, le professeur progresse par réorientation et/ou refuse des réponses fausses jusqu'à obtenir des réponses souhaitées. Il peut aussi utiliser des questions attentistes et laisser le débat se dérouler jusqu'à apparaisse la réponse attendue.

### **2.3. Les recherches sur le débat d'idées**

Les recherches sur le dispositif de débat d'idées montrent le potentiel de ce dispositif pour favoriser les apprentissages en EPS (Gréhaigne et Deriaz, 2007 ; Dietsch et Brière-Guenoun, 2018 ; Gharbi, 2021). Nous présentons dans un premier temps un bilan des travaux qui mettent en évidence les effets du débat d'idées sur le temps d'action, notamment les apprentissages moteurs en sport collectifs. Dans un deuxième temps, nous nous penchons sur les temps de débat d'idées et les apprentissages liés aux interactions entre les élèves. Dans un troisième temps, nous présentons les études qui se centrent sur le temps d'évaluation. Puis nous nous intéressons aux points de vue des élèves sur le débat d'idées. Enfin, nous mettons en lumière les éclairages et les zones d'ombre en lien avec les recherches sur le débat d'idées.

#### **2.3.1. Effets du débat d'idées sur le temps d'action**

Nombreuses sont les recherches (Dietsch et Brière-Guenoun, 2018 ; Dietsch, Brière-Guenoun et Wane, 2015 ; Zghibi, Sahli, Jabri, Ouelhezi, Guelmami et Wallian, 2014 ; Zerai, 2015 ; Lenzen et Reylé, 2017) qui ont mis l'accent sur le lien entre le débat d'idées et les apprentissages moteurs des élèves, notamment en sports collectifs.

##### **2.3.1.1. L'efficacité du jeu en sports collectifs**

Le débat d'idées est utilisé dans différents contextes éducatifs en sports collectifs et présente des effets bénéfiques sur les apprentissages (Gréhaigne et Deriaz, 2007, Nachon, 2004 ; Zerai, 2011 ; Zghibi, 2009 ; Zghibi et al., 2013 ; Chang, 2009). En effet, plusieurs recherches montrent une amélioration de l'organisation du jeu collectif au niveau des stratégies et des tactiques utilisées, à l'aide d'indicateurs tels que les balles jouées, les balles conquises, les entrées en possession de la balle, les balles perdues sur violation du règlement, les balles perdues sur interception.

En handball, Zerai (2006) montre, dans son étude réalisée avec des lycéennes en Tunisie, que le groupe des joueuses (A) qui n'a pas travaillé avec débat d'idées progressent au niveau

technique et procèdent avec une démarche d'application directe des consignes sans même les interpréter ou les adapter aux spécificités du rapport de forces. Cependant, pour le groupe qui travaille avec débat d'idées (B), les résultats de l'étude montrent une modification au niveau de l'organisation du jeu. En effet, l'auteur enregistre une montée de balle rapide et organisée et la recherche d'une récupération rapide de la balle. En conclusion, la différence au niveau des apprentissages entre les deux groupes (A et B) met en évidence l'efficacité de cette approche dans la construction du jeu. Le débat d'idées est l'occasion de mettre en place, depuis un problème posé par le jeu, une réflexion collective qui conduit à une amélioration des connaissances tactiques mais également des compétences motrices.

Zerai (2011) mène également une étude sur l'apprentissage d'un cycle de handball (5 contre 5) de deux groupes de filles (A et B) de dix filles chacun subdivisé en deux autres sous-groupes de cinq. Un groupe A (témoin) travaille avec la modalité « entraînement et consignes » et un groupe B (expérimental) travaille avec la modalité « entraînement, consignes et débat d'idées ». Ce cycle de travail était de dix séances de deux heures et la durée totale du jeu dans trois tests était de 30 min (2 mi-temps de 15 min) afin de permettre un investissement total des jeunes filles. Les résultats de cette thèse montrent que lorsque deux équipes s'opposent et sont confrontées à deux modalités d'apprentissage différentes, le groupe qui apprend avec la modalité de débat d'idées progresse davantage à partir de la deuxième rencontre (match), plus précisément, au niveau de l'évolution des stratégies appliquées pour la lecture du jeu, la gestion de l'attention, les prises de décision. De plus, l'attaque et la défense organisent et les joueuses interprètent collectivement mieux les relations d'opposition en vue d'une meilleure compréhension de la logique du jeu et donc d'une co-construction collective des savoirs. En effet, ces résultats se traduisent par une diminution des balles perdues et une augmentation du nombre total de balles jouées et des scores après le débat d'idées. Zerai conclut que « le débat d'idées est un outil efficace et porte une valence pragmatique qui permet aux joueuses de mieux comprendre les situations de jeu et de transformer leurs pratiques. En effet, l'utilisation des connaissances au cours de l'action permet une résolution plus pertinente du problème rencontré » (Zerai, 2011, p. 110).

En football, Zghibi (2009) mène une étude qui vise un double objectif : 1) voir les effets directs de la verbalisation sur le jeu en football auprès des élèves inscrit en 9ème année de base et 2) étudier et analyser ce que les élèves tunisiens verbalisent pendant les moments de débat d'idées. Le protocole de recherche de cette étude consiste à organiser un cycle de football de huit leçons avec 80 collégiens (15-16 ans), répartis dans quatre classes différentes, chaque classe est divisée en deux groupes de dix élèves et chaque groupe comporte deux

équipes équitables de cinq joueurs (1 gardien et 4 joueurs de champs, deux filles et deux garçons). Les élèves jouent pendant 10 minutes puis ils verbalisent pendant 6 minutes (3 minutes en la présence de leur enseignant qui pose des questions ouvertes et trois autres sans sa présence) puis les élèves retournent au jeu pour valider ou non ce qui a été énoncé pendant les débats. Il apparaît que les élèves ayant participé à l'expérience ne progressent pas de façon déterminante à l'issue du cycle proposé. L'impact de la verbalisation apparaît ainsi très limité et non significatif au regard des indicateurs utilisés, à savoir le nombre de balles jouées, de balles conquises, de balles perdues les tirs et de buts marqués. Cette nuance dans la recherche de Zghibi qui montre peu de progrès des élèves s'explique par la durée relativement courte de la séquence et le temps réduit de la pratique effective.

Une deuxième étude menée par Zghibi (Zghibi, Sahli, Jabri, Ouelhezi, Guelmami et Wallian, 2013) consiste à étudier si les élèves sont capables de mettre en œuvre les décisions prises pendant les moments de débat d'idées. Dans cette étude, les garçons âgés de 15 à 16 ans et inscrits en 9<sup>ème</sup> année de base jouent en situation de 5 contre 5 (8 leçons, 14 garçons de 14 ans, 6 heures de pratique réelle). La grille d'observation utilisée renseigne sur l'évolution du jeu avant et après chaque séquence de verbalisation (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999) à partir des indicateurs suivants : les balles jouées, les balles conquises, les balles perdues, les tirs et les buts dans les différentes rencontres. L'analyse quantitative montre bien qu'une modification s'est produite à la fin du cycle d'apprentissage. En effet, les élèves sont capables de valider leurs projets d'action à partir de la 6<sup>ème</sup> séance. Ces résultats montrent que les garçons en fin de cycle commencent à interpréter collectivement les relations d'opposition et optent davantage pour des projets d'action réalisables.

En basketball, Chang (2009) étudie les effets du dispositif de débat d'idées sur des élèves taiwanais de cours moyen 2 par rapport à un groupe contrôle avec une approche technique. Sa recherche est menée sur deux classes de 32 élèves débutants lors d'un cycle de basket-ball de 18 séances (6 semaines) de quarante minutes. Les élèves ont 5 minutes de débats après des matchs de 5 minutes de jeux réduits. Les statistiques montrent que contrairement au groupe témoin, le groupe expérimental (avec débat d'idées) présente un nombre de balles jouées et un nombre de tirs au panier significativement plus important dans le post-test par rapport au pré-test. Pour la lecture du jeu (les situations standardisées), les résultats montrent que les deux groupes sont comparables au pré-test, cependant le groupe avec débat d'idées atteint des résultats significativement supérieurs dans le post-test dans 6 situations sur dix. Par contre, il n'y a pas de différence significative chez le groupe témoin. Chang explique ces résultats par l'analyse qualitative du contenu du débat d'idées qui montre une augmentation progressive

d'une compréhension mutuelle entre les élèves et l'utilisation de règles d'action tout au long de l'expérience.

En basketball également, une autre étude de Nachon et Chang (2004) porte sur une classe de troisième de collège en France (10 filles et 12 garçons âgés de 13-14 ans) durant un cycle de Basket-ball de 10 heures. Chaque leçon est composée d'un jeu préliminaire pendant 10 minutes (4 contre 4) pour 4 équipes : 2 équipes de 5 joueurs et 2 équipes de 6 joueurs dans un espace réduit et un temps de débat d'idées de 8 minutes. L'efficacité collective est supérieure dans une situation de jeu finale, et les stratégies collectives sont plus ou moins volontaires et intentionnellement orientées. Il y a donc une évolution de la stratégie collective dans le sens où les apprenants confrontés à de nouvelles résolutions de problèmes peuvent (1) décrire clairement et pertinemment les caractéristiques du rapport de force, (2) énoncer des issues possibles en lien avec les actions projetées et (3) apprécier la dynamique du jeu après un retour à l'action. En effet, les auteurs montrent qu'avant le débat d'idées, la conduite de balle collective n'est pas planifiée ni contrôlée et les attaquants sont marqués, se gênant mutuellement lors des échanges de balle. De plus, la stratégie collective implicite, au lieu de rencontrer un rapport de force défavorable, consiste à conserver la balle au début, puis à se rapprocher du panier opposé. Dans cette étude, les auteurs montrent que le débat d'idées est un outil intéressant qui permet aux élèves d'interpréter la situation de jeu et d'améliorer leurs stratégies. Ils expliquent ceci par le fait que les connaissances dans l'action sont en lien avec la situation spécifique de résolution de problème.

### **2.3.1.2. Le respect des joueurs et des règles du jeu**

Si la majorité des recherches montrent que le débat d'idées améliore l'organisation collective du jeu, quelques recherches pointent d'autres résultats à propos du respect des joueurs et des règles du jeu, comme l'étude de Dietsch, Brière-Guenoun et Wane (2015) menée dans un établissement en milieu difficile dans une zone socialement défavorisée. Cette étude concerne dix-huit élèves garçons de terminale qui sont en difficulté. Leur rapport à l'activité football reflète les caractéristiques culturelles d'élèves de quartier, leur rapport à la règle est problématique et l'exploit individuel est privilégié. L'expérimentation de cette étude porte sur un cycle de sept leçons de futsal avec trois équipes de dix joueurs ; la première et la septième leçon du cycle sont réservées respectivement pour l'évaluation diagnostique et certificative. La séquence vise l'objectif moteur suivant : pour gagner le match, mettre en œuvre une organisation offensive capable de faire évoluer le rapport de force en sa faveur par une occupation permanente de l'espace de jeu (écartement et étagement), face à une défense

qui se replie collectivement pour défendre sa cible ou récupérer la balle. Cet objectif moteur s'articule avec un objectif méthodologique et social qui consiste à observer et co-arbitrer précisément. La leçon se compose 1) d'une situation réelle de jeu de huit minutes, où les deux équipes s'affrontent alors que les élèves de troisième occupent les rôles sociaux de co-arbitres (observateurs), 2) la situation de débat d'idées pour chaque équipe d'une durée de deux minutes maximum, 3) l'organisation de débats au sein du collectif de la classe et 4) un bilan des interventions de chacun au sein de la classe mené par l'enseignant. Dans cette étude, l'enseignant joue le rôle de médiateur en phases 2 et 3, il relance à chaque fois la discussion et lors de la phase 4, il conduit le débat et synthétise les réponses des élèves afin de les amener progressivement à s'approprier les savoirs. Les résultats montrent une diminution importante du nombre de contestations des joueurs au cours du cycle ainsi que du nombre de fautes collectives par séquence de jeu. L'analyse des fiches d'observation montre que les arbitres au début se tiennent loin de l'action, se déplaçant pour certains mais sans anticiper l'action à venir, hésitant dans leurs prises de décision en subissant les contestations des joueurs. A la fin du cycle, ils sont plus mobiles, sifflent davantage et aident les joueurs par leurs gestes. De plus, leurs échanges autour des problèmes d'arbitrage et de jeu sont corrélés à un nombre important de fautes collectives et de contestations des joueurs au début. Puis les résultats montrent une diminution des fautes collectives et des contestations qui amène une évolution des débats d'idées des élèves. Dans l'étude de Nachon et Chang (2004) déjà citée précédemment, les auteurs démontrent également une réduction des fautes personnelles et des violations du règlement.

### **2.3.1.3. Le débat d'idées dans d'autres APSA que les sports collectifs**

Peu de recherches se sont intéressées à l'utilisation du débat d'idées dans d'autres APSA que les sports collectifs : Joannisse, Deriaz et Poussin (1996) en saut en hauteur et Deriaz et Hayoz (2012) en gymnastique.

En saut en hauteur, l'étude de Joannisse, Deriaz et Poussin (1996) s'intéresse à l'évaluation. Pour ce faire, les auteurs ont traduit des objectifs cognitifs, affectifs, sociaux psychomoteurs en termes de compétences concrètes et observables (évaluables) dans les situations didactiques (Joannisse, 1993). Joannisse et ses collaborateurs mettent en place deux expériences d'évaluation formative avec le débat d'idées comme moyen didactique afin de contribuer à l'acquisition des compétences en EPS. Elles visent à confronter les représentations des élèves pour les amener à comprendre leur propre fonctionnement dans l'activité et ainsi leur accorder la responsabilité de l'observation et de l'évaluation de leurs

actions motrices. Les résultats de cette étude pointent l'acquisition des compétences spécifiques et transversales par les élèves en saut en hauteur.

En gymnastique également, Deriaz et Hayoz (2012) mettent l'accent sur l'implication des élèves dans la co-construction d'un référentiel commun en saut de cheval via le débat d'idées. L'étude porte sur une classe mixte de 21 élèves de 1ère année (15 filles et 6 garçons) dans le cadre d'un cycle de gymnastique (saut de cheval, 10 leçons de 90 minutes chacune). Dans la situation de référence, l'enseignante dévolue aux élèves les rôles de gymnaste et de juge. Elle leur recommande de participer à l'élaboration d'indicateurs schématiques qu'ils jugent pertinents pour figurer sur la fiche d'observation. Lors de la troisième séance, l'enseignante les replace dans les conditions de la situation de référence pour filmer leurs prestations afin de constituer le support visuel nécessaire pour la suite de la démarche. A la quatrième séance, les élèves sont associés à la construction d'un référentiel commun de critères et des indicateurs de l'observation de chaque saut. Les élèves ont changé de comportement après l'observation et le débat d'idées. En effet, ils se sont plus impliqués, sont plus sûrs dans leur jugement et pouvaient et osaient plus volontiers conseiller leurs camarades. De plus, les élèves ont aussi éprouvé un sentiment de responsabilité dans la conception de la fiche d'observation et sont plus sérieux et plus honnêtes dans leur jugement.

### **2.3.2. Les interactions entre les élèves pendant les temps de débat d'idées**

Dans cette partie, nous abordons dans un premier temps la participation des élèves au débat, puis nous mettons l'accent sur la construction d'un référentiel commun, l'élaboration des règles d'action et les différentes modalités de collaborations entre les élèves.

#### **2.3.2.1. La participation des élèves au débat**

Durant les interactions verbales, les élèves prennent part au débat d'idées à travers leur participation dans les tours de parole. Ces tours de parole sont des indicateurs des relations entre pairs (Chang, Wallian, Nachon et Gréhaigne, 2006) durant les débats. De plus, cette étude de Chang et ses collaborateurs (2006) en basket-ball dans une école taiwanaise (12 x 40 minutes, 2 leçons hebdomadaires) pour des élèves âgés de 12 ans montre un réglage des tours de parole au fur et à mesure des débats et que « l'espace de parole prend une fonction émancipatrice » (Chang, Wallian, Nachon et Gréhaigne, 2006, p.74). En effet, pour définir des stratégies de jeu, les élèves doivent apprendre à prendre leurs tours de parole, c'est-à-dire à respecter les maximes conversationnelles (Grize, 1996). Ainsi, la gestion des tours de parole montre la cohérence des échanges à propos de l'action, lorsque les élèves cherchent une place

dans les échanges verbaux, argumentent et contre-argumentent. Dietsch et ses collaborateurs (2015) montrent que la durée des débats et le nombre de tours de parole par élève augmentent progressivement lorsque les interventions de l'enseignant diminuent progressivement au fil du cycle (Dietsch, Brière-Guenoun et Wane, 2015). Par ailleurs, Zghibi (2009) montre qu'au fil des séances et en présence de l'enseignant, les élèves abandonnent leur comportement craintif et commencent à prendre de plus en plus la parole. Zerai (2011) montre également qu'à la fin du cycle, les joueuses sont capables de discuter et que les interactions verbales se caractérisent par un nombre plus important de tours de parole. Cependant, Dietsch et ses collaborateurs (2015) notent que le niveau de pratique de l'élève dans l'activité football influe sur les interactions et la prise de parole des élèves « spécialistes » lors des débats d'idées. En effet, les élèves les plus compétents dans l'activité football ont tendance à prendre le leadership des échanges, tout comme dans l'étude de Cloes, Derome et Bonvoisin (2014) en volleyball.

### **2.3.2.2. La construction d'un référentiel commun**

Dans une approche constructiviste, les recherches affirment le rôle fondamental de l'activité discursive dans l'apprentissage en EPS. Elles mettent l'accent sur la co-construction d'une référence commune dans les interactions des élèves (Chang, 2006 ; Chang, 2009 ; Wallian, 2010 ; Gréhaigne et Diesch, 2015 ; Deriaz et Hayoz, 2012). En effet, Gréhaigne et Dietsch (2015) considèrent que le point déterminant dans la collaboration des élèves lors des débats est la construction d'un référentiel commun lié à l'action à partir d'un constat sur la situation d'affrontement et de l'activité que chaque joueur peut déployer. De plus, l'interprétation d'une action « consiste donc à choisir des significations plausibles en les inscrivant dans un univers projeté de possibles, selon des points de vue à croiser et dans un univers de références partagées avec autrui au sein de la communauté des pratiques » (Gréhaigne, Wallian et Brière-Guenoun, 2015, p. 67). Sensevy et Mercier (2007) montrent également que le débat d'idées permet aux élèves de construire une référence commune dans la classe parce qu'il permet les échanges autour de savoirs identifiés. Plusieurs recherches en sports collectifs (Dietsch, Brière-Guenoun et Wane, 2015; Chang, Wallian, Nachon et Gréhaigne, 2006 ; Zghibi, Sahli, Jabri, Ouelhezi, Guelmemi et Wallian, 2014 ; Zerai, 2015) et en gymnastique (Deriaz et Hayoz, 2012) montrent que le débat d'idées permet la construction d'un référentiel commun qui fait sens pour les élèves.

En football, Diesch, Brière-Guenoun et Wane (2015) notent l'importance capitale du langage et de la conceptualisation sur les apprentissages effectifs en sports collectifs. En effet, le langage contribue à la co-construction d'une référence commune dans la classe (Sensevy et

Mercier, 2007; Schubauer-Leoni, 2008) car il permet les échanges entre les élèves autour de savoirs identifiés. Wallian (2010) montre que le sujet co-construit avec ses pairs un savoir partagé et que le croisement des interprétations à propos de l'action donne une importance majeure au conflit d'interprétations (Ricoeur, 1986), à ce qui se co-construit dans l'interaction argumentative et/ou dans la négociation des rapports de places. Cela autorise l'émergence de savoirs d'actions à partager au sein d'une communauté de pratiques (Lave et Wenger, 1991 ; Sensevy et al., 2007). Dans le même contexte, Zghibi, Sahli, Jabri, Ouelhezi, Guelmami et Wallian (2014) montrent également que dans un cycle de football avec débat d'idées médié, les élèves apprennent des techniques de réponse voire des modalités de prise de décision comme le montre Kerbrat Orecchioni (1998): pas de réponse, hors sujet, début de décision, décision avec justification, au moins une alternative avec justification. Au fil des séances, les élèves peuvent dépasser l'hésitation et donner des explications détaillées pour l'action traduisant une sorte de maturation langagière et sociale en présence ainsi qu'en l'absence de l'enseignant. En effet, l'élève devient capable de donner une réponse avec plusieurs justifications sur le jeu afin de convaincre ses pairs.

En basketball, Chang, Wallian, Nachon et Gréhaigne (2006) montrent que le dialogue entre action et langage représente une véritable fonction de genèse de connaissances extraites de la pratique. En effet, les interprétations croisées des élèves à propos du jeu se complexifient au fil du cycle afin d'atteindre un sens partagé qui limite le système des interprétations plausibles, soit l'horizon des possibles : « ce processus de réduction de l'univers des possibles vise alors à faire coïncider les différents univers de références, différentes « voix » et points de vue, pour agir en conformité avec l'action en projet de l'équipe » (Chang, Wallian, Nachon et Gréhaigne, 2006, p. 73- 74). Chang (2009) montre qu'en basketball, le débat d'idées médié par les interactions verbales est un outil intéressant qui informe sur la manière dont un groupe restreint co-construit des connaissances partagées dans l'action et utiles pour la prise de décision. Il permet ainsi aux élèves d'interpréter la situation de jeu afin de donner sens à l'action.

En handball, Zerai(2011) montre qu'à travers les interactions verbales, les apprenants présentent tour à tour leurs idées, analysent les situations de jeu, formulent des hypothèses et proposent des réponses pour aboutir à une décision finale collective et commune. Elle ajoute qu'« une interaction verbale est valable lorsque la discussion du groupe favorise l'effort d'attention dirigée et le développement des habiletés à sélectionner, à rappeler, à analyser, à intégrer et à évaluer l'information » (p. 41).

En gymnastique, Deriaz et Hayoz (2012) précisent que le débat d'idées permet la construction d'un référentiel commun de critères précis ainsi d'un langage commun qui fait sens pour les élèves. En effet, le code, « élément de langage commun » relatif à un enchaînement ou à une figure gymnique et à « son appréciation par l'entraîneur, les juges ou les spectateurs, permet la maîtrise des actions motrices essentielles, tout en étant adapté aux possibilités de production des élèves et compris par eux pour qu'ils s'engagent en confiance dans une activité d'apprentissage qui fait sens » (Deriaz et Hayoz, 2012, p. 94).

### **2.3.2.3. L'élaboration des règles d'action**

Les règles d'action sont les conditions à respecter et les éléments essentiels pour la compréhension et l'efficacité de l'action (Gréhaigne, 1989). Durant le jeu, « l'apprenant prélève des données sur le réel et les affecte aux moyens disponibles. Puis il fait son propre projet d'action pour pouvoir, après une ou plusieurs séquences de jeu, distinguer ce qui est produit et ce qui est attendu » (Zghibi, 2009, p. 51). L'objectif est de repérer des moyens de l'action efficace qui obtiennent un caractère constant et général (Zghibi, 2009) ; ils prennent alors le statut de règle d'action. Ces règles d'action deviennent ainsi des consignes construites par l'élève pour affiner sa réponse motrice. Vergnaud définit la règle d'action comme « une règle qui permet d'engendrer des actions en fonction des valeurs prises par certaines variables de la situation » (Vergnaud, Halbwachs et Rouchier, 1978, p. 45). D'après Gréhaigne (1991), les règles d'action possèdent cinq caractéristiques : elles sont (1) conscientes, (2) elles participent à la compréhension, à la sélection et à l'exécution de l'action relative aux pouvoirs moteurs, (3) elles contribuent à l'explication de l'action, (4) elles constituent un support essentiel pour la communication et (5) elles présentent un certain degré de généralisation. Gréhaigne (1991) insiste sur l'importance du rapport aux savoirs de l'apprenant, qui doit être critique, pragmatique, opportuniste et contextualisé. En sports collectifs, la dimension tactique permet de prendre en considération la dimension cognitive du jeu dès le début de l'apprentissage. En effet, avec le dispositif de débat d'idées et face à une situation problème, l'élève réfléchit à propos de l'action et interagit avec ses pairs pour dégager des règles d'action nécessaires à la construction des savoirs d'action pour construire une compétence tactique. « En se basant sur les travaux de Gréhaigne et ses collaborateurs (1999), les règles d'action font partie intégrante du développement de compétences tactiques » (Zerai, 2011, p. 75).

Zerai (2011) montre que pour résoudre le problème posé par la situation en handball, les joueuses interagissent et collaborent entre elles pour élaborer conjointement une réponse

efficace afin de co-construire des règles d'action comme par exemple : « oui, on a dribblé quand notre défenseur était devant notre coéquipier » ; «on a dribblé aussi, on a dribblé vers la cage, on a dribblé quand les défenseurs n'étaient pas à côté de nous »(Zerai, 2011, p.186). En effet, les joueuses qui sont capables de construire des compétences tactiques élaborées sont capables d'argumenter leur point de vue et de débattre avec leurs pairs pour élaborer et formuler des règles d'action. Donc, ces règles d'action s'élaborent, se construisent puis se stabilisent grâce à une prise de conscience des problèmes posés lors de la verbalisation entre pairs à propos des actions de jeu en cours.

En football, Zghibi (2009) montre que la confrontation des points de vue entre les élèves permet la co-construction des règles d'action efficace nécessaires à l'amélioration des tactiques de jeu. Cette amélioration dans le jeu en football peut être interprétée par la manière selon laquelle les élèves construisent collectivement les décisions à prendre pour surmonter les problèmes rencontrés. Ainsi, de la verbalisation, les élèves peuvent émettre des hypothèses, justifier, argumenter, persuader et même deviner les résultats. Ils sont donc en mesure d'élaborer une solution collective sous forme de règles d'action.

En badminton, Chevalier, Nachon, Mahut et Grehaigne (2003) montrent qu'il n'y a aucun rapport direct entre le niveau de pratique des élèves dans l'activité de badminton et le nombre de règles d'action qui sont énoncées lors de l'analyse de productions motrices. Plus le niveau de pratique est élevé, plus le discours des élèves est diversifié (règles d'action employées). De plus, les élèves construisent leur analyse autour d'habiletés à perfectionner pour acquérir un niveau supérieur de connaissances. Finalement, les interactions verbales à propos de l'action font appel à une démarche de construction de savoirs basée sur un modèle hypothético-déductif.

#### **2.3.2.4. Différentes modalités de collaborations entre les élèves**

Les travaux de l'école de Genève (Doise & Mugny, 1981, 1997 ; Perret-Clermont, 1979, 1988) montrent le rôle des interactions sociales dyadiques et du conflit de centration dans le développement individuel et dans la construction de nouvelles régulations cognitives. En effet, l'individu coordonne ses actions avec les autres et par le biais de ces coordinations, il élabore des systèmes d'organisation de ses actions sur le réel. En effet, dans ces conditions (coordinations interindividuelles), l'individu élaborera ses structures cognitives. Darnis et ses collaborateurs (2005) ajoutent que les progrès cognitifs permettent à l'individu de collaborer à de nouvelles interactions sociales qui modifient la structuration de la pensée. Ces travaux

s'attachent donc à examiner comment les processus interactifs contribuent à l'élaboration des structures de la connaissance. Cependant, ces recherches concluent que les progrès n'apparaissent que si un conflit socio-cognitif s'établit entre les pairs. Doise & Mugny (1997) montre qu'un désaccord doit être débattu entre les partenaires et argumenté afin de donner lieu à un conflit socio-cognitif. Néanmoins, il y a assez peu de conflits socio-cognitifs lors des interactions entre les élèves.

D'autres études mettent l'accent sur le développement cognitif en lien avec la capacité à tirer bénéfice du travail en dyades. Fraisse (1985, 1992) montre que l'évolution des comportements sociaux et celle des comportements cognitifs s'accompagnent et se réalisent simultanément. En effet, il précise quatre niveaux de prise en compte d'un partenaire, ces niveaux se traduisent par quatre comportements interactifs différents : 1) le premier niveau de « syntonisation », l'enfant ne semble pas « entendre » les aides verbales de l'expérimentateur ; 2) le deuxième niveau marque l'apparition des premières structures de relation qui implique une décentration suffisante pour modifier plus ou moins sa propre action en référence à l'autre (imitation, conceptualisation très faible) ; 3) le troisième niveau de « confrontation » se détermine par une prise en considération systématique de l'une des propriétés de l'objet et d'une systématisation du rôle du partenaire : le conflit socio-cognitif s'établit de façon positive et 4) le quatrième niveau de coopération : les enfants sont capables de coordonner leurs schèmes pour définir l'objectif à atteindre et déterminer les moyens à mettre en oeuvre pour y arriver. Fraisse (1992) montre que les modalités d'interaction sont partiellement déterminées par le degré de développement cognitif et en retour agissent sur celui-ci. Dans ce même cadre, Gilly, Fraisse et Roux (1988) démontrent l'efficacité possible de modalités d'interaction sans conflit. Ces travaux mettent l'accent ainsi sur l'influence des dynamiques interactives et des processus socio-cognitifs dans la résolution de problèmes. Ainsi, les auteurs montrent le potentiel de différentes modalités d'interaction ou dynamiques interactives dans la résolution de problèmes en dyades chez des enfants de 11 à 13 ans. Ils mettent en évidence d'un côté la supériorité de la co-élaboration sur la résolution de problèmes individuels et de l'autre côté, l'existence de progrès cognitifs sans réel conflit socio-cognitif. « Avec ou sans conflit social exprimé, il semble qu'il faille que la co-élaboration soit susceptible de perturber ou de déstabiliser les fonctionnements individuels » (Gilly, Fraisse et Roux, 1988, p.91). Ainsi, Gilly et ses collaborateurs définissent quatre types de co-élaboration dans la recherche conjointe de solutions :

1) la co-élaboration acquiesçante : un des deux sujets élabore seul une solution, le partenaire ratifie ;

2) la co-construction : l'action de l'un des sujets est reprise ou poursuivie par l'autre, le premier prenant à nouveau le relais et ainsi de suite ;

3) les confrontations avec désaccords correspondant à la présence de désaccords non argumentés ;

4) les confrontations contradictoires se définissant par la présence de désaccords argumentés et/ou d'une autre proposition de procédure (Darnis, Lafont et Menaut, 2005). La richesse des dynamiques socio-cognitives semble un facteur favorable aux progrès : plus les sujets sont capables de construire des compétences tactiques élaborées, plus ils sont capables d'argumenter leurs points de vue et de débattre avec leur partenaire afin de formuler des règles d'action. Dans cette idée, les compétences peuvent servir de base de connaissance et donc « d'assurance » pour débattre avec un partenaire et pour « oser théoriser » ses choix d'actions (Darnis, Lafont et Menaut, 2007). Avec la même approche, les résultats de l'étude de Zerai (2011) dans un cycle de handball montrent que les élèves coopèrent entre elles lors des temps de débat d'idées pour élaborer les règles et les projets d'action selon différentes modalités de collaboration : co-constructions avec accord, co-constructions avec présence de désaccords plus ou moins argumentés et co-élaborations acquiesçantes. A propos de la dynamique interactive de co-élaboration acquiesçante, les résultats de Zerai (2011) montrent que durant la première séance, les joueuses n'ont rien dit à propos des matchs. Cependant après trois séances d'apprentissage, les filles commencent à s'exprimer, à décrire ce qui se passe, même avant les périodes réservées au débat (elles échangeaient entre elles au cours du match). Les énoncés des joueuses visent alors un accord collectif. Cet auteur conclut que « travailler en groupe et garder cette cohésion le plus longtemps possible semble être leur premier objectif pour gagner » (Zerai, 2011, p. 154). Pour la dynamique interactive de co-construction avec accord, les énoncés des élèves sont enchainés et sont marqués par « aussi » et « quand » qui indiquent que l'acte de langage reprend et poursuit le précédent. Zerai (2011) montre que la dynamique des échanges marque une alternance constante entre les élèves « nous, il faut, on... ». Cette alternance illustre le changement de points de vue et le passage de faits situés à des règles plus génériques d'action. Cependant, elle montre qu'il y a une tentative d'interaction de tutelle de la part de quelques filles. Cette dynamique interactive de co-construction avec accord est également caractérisée par des apports conjoints et successifs qui participent à l'élaboration d'une réponse de niveau supérieur. Ces apports retracent l'action qui vient de se dérouler avec succès. Zerai affirme également que d'autres énoncés permettent la construction de règles d'action de niveau plus élaboré avec la prise en compte d'une alternative décisionnelle en fonction des joueuses. Concernant la dynamique interactive

de co-construction avec désaccord plus ou moins argumenté, Zerai (2011) montre l'apparition des combinaisons de structures d'échanges qui réalisent une intentionnalité d'ordre logique en relation avec les règles d'action définies sur le terrain. Les résultats de cette étude montrent l'importance de la coopération pour une situation d'apprentissage au handball et l'effet d'une légère variété des compétences. En conclusion, l'auteur affirme ainsi qu'une dynamique interactive riche et variée aboutit à des progrès dans l'interaction entre les joueuses (amenées à coopérer dans la construction de compétences tactiques en sports collectifs).

Zerai (2011) montre ainsi que le débat d'idées facilite le développement de comportements coopératifs et que la compréhension des individus leur permet d'apprendre plus facilement des expériences d'autrui. Ainsi, il favorise l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales qui ne sont pas innées. En effet, les filles développent une meilleure écoute de l'autre grâce à la reformulation ou à la reprise des mots par leurs pairs ou reformulations améliorant ainsi la qualité de l'échange. Cela aide, selon Zerai(2011), les joueuses à « s'auto informer » sur leur démarche et donc à prendre conscience de leurs réussites et de leurs difficultés.

### **2.3.3. Le temps d'évaluation**

Le temps d'évaluation ou encore le temps d'observation est l'un des temps qui fait partie du dispositif de débat d'idées. Ce temps est indispensable dans le processus d'enseignement apprentissage en sports collectifs. En effet, les informations relevées par les observateurs permettent aussi aux enseignants d'organiser le retour d'informations et d'alimenter le débat d'idées. Ce temps a une fonction essentielle pour l'évaluation formative, la compréhension et l'analyse du jeu. Gréhaïne et Dietsch (2015) considèrent que l'évaluation formative aide l'élève à apprendre et à se développer. Elle participe à la régulation des apprentissages afin de savoir, à travers l'observation et le recueil des informations, jusqu'à quel point la tâche motrice est réussie ou non. Scallon (2000) et Allal (2008), considèrent que l'évaluation peut avoir un impact bénéfique pour les apprentissages des élèves. Scallon (2000) montre qu'elle est efficace par sa fonction de régulation. En EPS, Brau-Antony et Cleuziou (2005, p. 59) constatent que l'évaluation formative apparaît normative et facultative pour les professeurs ; elle est « souvent perçue comme un ensemble de micro-contrôles sommatifs chargés de renseigner ponctuellement les élèves sur leurs progrès ».

Dans le dispositif de débat d'idées, l'évaluation formative permet aux élèves d'interagir avec leurs pairs et de les évaluer afin de réguler les apprentissages. Nous nous intéressons donc particulièrement aux régulations délivrées par les élèves. Ces derniers s'appuient alors

sur le référentiel commun élaboré pendant le temps de débat d'idées. Force est de constater qu'assez peu de recherches se sont centrées sur le lien entre l'évaluation formative et le débat d'idées (Cloes, Derome et Bonvoisin, 2014 ; Joannis, Deriaz et Poussin, 1996 ; Mougenot, 2016). Cloes, Derome et Bonvoisin (2014) mènent une étude sur une classe de 16 élèves âgés de 17-19 ans dans un cycle de volley-ball avec débats d'idées. Les résultats mettent en avant des points de vue différents selon les trois enseignants. Le premier enseignant considère que tous les élèves sont capables de donner des conseils à leurs partenaires et peuvent accepter des informations fournies par les pairs. Il pense que l'introduction des fiches d'observation est bénéfique pour l'apprentissage.

D'après Allal (1988), la régulation durant l'évaluation formative peut être interactive ou différée. Lors des régulations interactives, l'enseignant ou l'élève apporte des informations « on line » à travers l'observation afin de conforter ou modifier cette activité. Ces informations peuvent servir de retours formatifs spontanés et individualisés. Mougenot (2016) montre que l'évaluation formative favorise la régulation des apprentissages. En effet, la régulation est dynamique et permet de pointer les activités futures, ou rétroactives pour mettre en œuvre des activités de remédiation (Allal, 1988). Ce concept de régulation est au cœur de l'apprentissage et « permet à l'élève, selon Allal (2007), (a) d'identifier le but et d'orienter son action ; (b) de contrôler sa progression vers le but ; (c) d'obtenir des retours sur l'action et (d) de réorienter ou maintenir son action ». Mougenot (2016) mène une ingénierie didactique qui porte sur l'évaluation formative dans un cycle de basketball. Son étude porte sur deux classes de seconde en lycée général qui présentent des caractéristiques similaires durant huit séances de basket-ball (séquences de jeu réduit). L'objectif de cette étude est de développer la capacité à conserver la balle et la capacité à optimiser la marque en tirant depuis une situation favorable. Cependant, une seule classe (groupe 1) bénéficie d'une évaluation formative à régulation différée et un temps de débat d'idées. Le groupe qui travaille avec des temps d'évaluation formative progresse de façon significative à propos du niveau de jeu global des élèves, et dans les domaines spécifiquement travaillés. Ce dispositif, qui permet aux élèves d'accéder peu à peu à une autonomie dans leur parcours d'apprentissage, contribue à impliquer les élèves dans leur évaluation en cours d'apprentissage via l'observation mutuelle et la participation à un débat collectif. Ainsi, Mougenot considère que l'évaluation formative est un outil pédagogique pour optimiser l'apprentissage des élèves et apporter des éléments utiles à l'enseignant afin de réguler sa pratique.

Dans une autre étude, Joannis, Deriaz et Poussin (1996) s'intéressent à l'évaluation formative dans la pratique d'enseignement. Pour ce faire, les auteurs conduisent deux études

sur l'évaluation formative dans deux disciplines différentes : une étude en saut en hauteur (sport individuel) et une étude en sport d'équipe. Pour le sport individuel (saut en hauteur), les résultats montrent que les élèves donnent davantage de sens aux apprentissages. Les auteurs montrent ainsi le rôle déterminant de l'évaluation formative dans les apprentissages. Cependant ils ajoutent que ce processus est délicat et qu'il est difficile d'évaluer d'une manière certificative, les compétences surtout lorsqu'il s'agit de d'attitudes et de connaissances. Concernant les sports d'équipes, l'évaluation formative permet aux élèves de réguler leurs apprentissages et de se situer par rapport à la réussite et à l'échec de leurs actions. Elle favorise l'acquisition des compétences, en construisant et en identifiant des règles d'action efficaces en relation avec leurs pouvoirs moteurs. Les élèves travaillent ainsi dans un contexte d'autonomie et ce sont eux qui construisent et valident les savoirs. Ils explicitent les processus mis en jeu, émettent des hypothèses et construisent de nouvelles stratégies pour répondre à l'échec des actions précédentes. Ainsi, « l'évaluation formative est un moyen didactique contribuant à l'acquisition des compétences fondamentales en éducation physique »(Joanisse, Deriazet Poussin, 1996, p. 213). Cependant, les élèves rencontrent des difficultés pour soutenir un engagement et une attention prolongée ainsi qu'une réticence pour s'impliquer dans la construction des savoirs.

Enfin, en gymnastique, dans l'étude de Deriaz et Hayoz (2012), l'enseignante a proposé aux élèves de participer à la construction des critères et des indicateurs de l'observation en saut de cheval afin que ces derniers leur donnent du sens et se les approprient. Ainsi, l'enseignante a dévolué aux élèves cette responsabilité sans pour autant abandonner son rôle de guide afin de viser l'institutionnalisation. Les élèves jugent les sauts de leurs pairs (très bon – bon – moyen ou insuffisant). Les résultats montrent que les élèves changent de comportement après l'observation et le débat d'idées. En effet, ils se sont engagés et impliqués dans le rôle d'observateur et de juge. Ils peuvent alors oser plus volontiers conseiller leurs camarades. Ils portent ainsi un jugement précis et argumenté dans l'évaluation et un jugement réciproque responsable. Les élèves sont capables donc de produire et d'exploiter avec justesse un code de référence adapté et de qualité pour lequel ils se sont investis. Les auteurs considèrent qu'il faut donc impliquer les élèves dans la co-construction de la référence afin de favoriser l'appropriation d'une fiche d'observation pour les activités gymniques.

#### **2.3.4. Points de vue des élèves sur le débat d'idées**

Peu d'études s'intéressent aux points de vue des élèves à propos du débat d'idées (Cloes, Derome et Bonvoisin, 2014 ; Zerai, 2015). Dans l'étude de Cloes, Derome et Bonvoisin (2014), les élèves complètent des questionnaires afin de donner leurs avis à propos de la mise en place du débat d'idées et des fiches d'observation dans un cycle de volley-ball. Ainsi, ils donnent leurs avis concernant l'appréciation des fiches, l'observation et l'utilisation des fiches d'observation. Les résultats de ces questionnaires montrent que les élèves considèrent que l'usage des fiches d'observation n'est pas courant. Selon eux, ces fiches leur permettent de mieux comprendre les règles d'action à travers l'observation des pairs. Les garçons présentent un degré d'accord supérieur à celui des filles et ils tendent à considérer qu'ils font davantage de progrès avec les fiches d'observation. Cependant, les élèves sont relativement peu enthousiastes à l'idée de les utiliser plus fréquemment. Ils soulignent le besoin d'autonomie et la nécessité que l'enseignant n'intervienne pas dans les débats d'idées.

Zerai(2015) s'intéresse aux avis de filles tunisiennes de niveau lycée lors d'un cycle de handball avec des temps d'observation et de débats d'idées. A partir d'un questionnaire, elle montre que la pertinence des débats d'idées pour la compréhension et l'analyse des jeux ainsi que dans l'organisation collective et le travail de groupe. Les filles considèrent aussi que l'observation conduit à exercer des responsabilités individuelles et collectives et développe la confiance en soi, le plaisir et le travail en groupe. La majorité des filles insiste sur le bénéfice de ces observations et du temps de débat d'idées entre les séquences de jeu qui permet des corrections collectives, puis individuelles. De plus, le débat d'idées les amène à prendre conscience de leurs représentations et de construire des connaissances partagées qui seront utiles dans les prises de décision futures. D'ailleurs, les filles planifient la rencontre à venir lors du temps du débat d'idées à partir de la compréhension, l'analyse et l'interprétation des phénomènes qui surviennent lors du jeu. En conclusion, Zerai considère que la compréhension, l'analyse et l'interprétation du jeu sont des éléments déterminants pour la planification des stratégies et pour maintenir la cohésion du groupe.

#### **2.3.5. Eclairages et zones d'ombre**

Les recherches qui étudient le dispositif de débat d'idées en EPS portent le plus souvent sur les sports collectifs. Quelques recherches seulement se sont intéressées au débat d'idées dans d'autres APSA, en particulier en saut en hauteur (Joanisse, Deriaz et Poussin, 1996) et en gymnastique (Deriaz et Hayoz, 2012). Ces études montrent que la mise en place de ce dispositif permet la transformation des conduites des élèves pendant les temps d'action telle

que l'évolution des configurations du jeu collectif (Dietsch et Brière-Guenoun, 2018). Concernant le temps de débat d'idées, il permet aux élèves de co-construire un référentiel commun à travers les interactions langagières (Gréhaigne, Wallian & Brière-Guenoun, 2015). Ainsi, la confrontation des opinions et la réflexion sur l'action permettent aux élèves de prendre conscience de leurs actions (Zerai, 2015). Nous pouvons noter que les recherches citées précédemment mettent l'accent sur la co-construction des savoirs à partir de l'étude des interactions langagières. Cependant, Zghibi (2009) souligne les difficultés de faire une analyse approfondie des interactions langagières à partir d'une traduction des verbatim du dialecte tunisien vers la langue française. En effet, il affirme que c'est un « problème peut être lié à la traduction du corpus : parfois la phrase traduite en français n'a pas exactement le même sens que la phrase authentique en langue arabe tunisienne. Une telle difficulté dans l'analyse est perceptible avec les connecteurs » (Zghibi, 2009, p. 77). Cet auteur explique ceci par le fait que parfois les mêmes connecteurs en français ont un sens différent voire contradictoire par rapport à leurs homologues en langue arabe. Zghibi considère alors qu'il est nécessaire de prendre en considération : (1) la logique interne de la langue ; (2) la prosodie en contexte et (3) la production langagière non-verbale.

Par ailleurs, nous constatons que peu de travaux se sont intéressés à la manière dont les contenus sont co-construits à travers différentes modalités de collaboration entre les élèves. A ce propos, nous pouvons citer l'étude de Darnis, Lafont et Menaut (2007) en hand-ball qui propose une double approche avec une analyse des contenus co-construits et une analyse des modalités de collaboration. Ainsi, nous choisissons de nous inscrire dans cette approche visant à analyser le processus de co-construction des contenus à travers les modalités de collaboration entre les élèves.

Par ailleurs, peu de recherches s'intéressent au temps d'évaluation dans le dispositif de débat d'idées (Gréhaigne et Dietsch, 2015 ; Mougnot, 2016 ; Joannisse, Deriaz et Poussin, 1996 et Deriaz et Hayoz, 2012). L'évaluation formative constitue pourtant un réel soutien pour les apprentissages (Brau-Antony et Cleuziou, 2005 ; Allal, 1988). Elle permet aux élèves de construire, de prendre conscience et de s'approprier les critères d'évaluation. Cependant, Joannisse et ses collaborateurs (1996) soulignent que la mise en place de l'évaluation formative trouve beaucoup plus de difficultés dans les sports d'équipe que dans les sports individuels (Joannisse, Deriaz et Poussin, 1996). En effet, l'enseignant rencontre des difficultés méthodologiques car ce type d'observation / évaluation nécessite des explications, des fiches d'observation et du recueil des données adaptés aux élèves, ainsi qu'un temps d'apprentissage

pour l'observation. Les élèves également rencontrent des difficultés pour soutenir un engagement et une attention prolongée.

Finalement, nous constatons que rares sont les recherches qui s'intéressent aux relations entre les trois temps du dispositif de débat d'idées à savoir le temps d'action, le temps de débat et le temps d'évaluation. Nous chercherons donc à explorer non seulement la manière dont les élèves collaborent et co-construisent le référentiel commun dans une autre APSA que les sports collectifs, la gymnastique, mais également la manière dont ces derniers mobilisent ce référentiel lors des temps d'action et d'évaluation formative. Nous enquêterons également sur les points de vue des élèves à propos du débat d'idées, encore peu étudiés (Cloes, Derome et Bonvoisin, 2014 ; Zerai 2015) en particulier pour montrer que le dispositif de débat d'idées aide les élèves à co-construire un référentiel commun et à interagir et évaluer leurs pairs à l'aide de ce référentiel. Il s'agira donc de recueillir et de croiser différentes données à propos des temps d'action, de débat, d'évaluation et à propos des points de vue des élèves.

Enfin, nous retenons que des conditions spécifiques sont nécessaires pour favoriser les apprentissages. En effet, le dispositif de débat d'idées doit être mis en œuvre sur des temps longs (Gréhaigne, Wallian et Brière-Guenoun, 2015). Lenzen et Reylé (2017) ajoutent que la relation entre la formulation de règles d'action lors du dispositif de débat d'idées et leur concrétisation dans l'action motrice nécessite des cycles d'apprentissage longs, ainsi que l'aménagement du milieu didactique (savoirs ciblés, type de questionnement, responsabilités accordées aux élèves, etc.). Dietsch et Brière-Guenoun (2018) constatent que les élèves rencontrent des difficultés pour s'adapter au rapport de force adverse ; par conséquent, le rôle de guide de l'enseignant pour accompagner les élèves dans la construction de savoirs stratégiques et tactiques est déterminant. En gymnastique, nous veillerons donc à programmer un cycle suffisamment long et à accompagner l'enseignant dans la conception et la mise en œuvre de ce cycle tout au long des séances. Nous reviendrons sur ces éléments dans la partie méthodologie.

### **3. Le débat d'idées : des sports collectifs vers la gymnastique**

Dans cette partie, nous justifions le choix de la gymnastique. Puis, nous présentons les approches didactiques de l'enseignement de la gymnastique en EPS.

#### **3.1. Le choix de la gymnastique**

Le choix de la gymnastique peut être justifié par plusieurs raisons. Premièrement, le dispositif de débat d'idées permet aux élèves, à travers l'alternance des trois temps d'action,

de débat et d'observation-réflexion, de co-construire un référentiel commun en faisant évoluer les représentations des élèves et de mobiliser ce référentiel pour évaluer ses pairs. Deuxièmement, la majorité des recherches porte sur les sports collectifs. Il est nécessaire de développer ce dispositif dans l'ensemble du curriculum de l'EPS c'est-à-dire dans une diversité d'APSA afin de construire une cohérence dans l'enseignement. Troisièmement, le cycle de gymnastique pour les classes terminales peut favoriser les apprentissages sur le temps long. Ainsi, dans un parcours de formation, les élèves pourraient suivre plusieurs séquences d'APSA avec débat d'idées en sports collectif, en gymnastique et dans d'autres APSA.

Dans cette orientation, Deriaz et Hayoz (2012) montrent qu'il est pertinent d'introduire le débat d'idées en gymnastique, car la prise de conscience de ses propres représentations et l'accès en partie aux représentations des pairs peuvent favoriser l'apprentissage. De plus, la gymnastique est souvent pratiquée comme une activité individuelle, donc introduire le débat d'idées en gymnastique permet de renforcer la coopération entre les élèves et de les responsabiliser dans les apprentissages. De plus, dans le contexte tunisien, peu d'études sont centrées sur les élèves en gymnastique, puisque les recherches portent sur les pratiques des enseignants (Bali, 2004 ; Elandoulsi, 2011). Enfin, dans le programme de l'EPS tunisien actuel, la gymnastique est une activité largement enseignée en Tunisie (Bedhioufi, 2007), étalée sur un cycle long avec une épreuve nationale appelée « bacsport » pour les classes de terminale (Bedhioufi, 2007, Elandoulsi, 2011).

### **3.2. La gymnastique, une activité acrobatique**

Gal-petitfaux (2012) met en évidence différentes conceptions de la gymnastique. En nous appuyant sur Robin (2010), nous considérons la gymnastique comme une activité acrobatique.

#### **3.2.1. Différentes conceptions de la gymnastique**

Les recherches montrent que les professeurs ont différentes conceptions de la gymnastique : celle-ci peut être considérée comme une activité acrobatique, artistique ou mixte (Aubert, 2002). Gal-Petitfaux (2012) montre que ces conceptions varient selon les pratiques culturelles et sociales prises pour référence et les conceptions de la technique, considérée soit comme une forme gestuelle à reproduire, soit comme une solution fonctionnelle pour s'adapter à un problème rencontré. Elle ajoute que ces conceptions de la gymnastique fonctionnent comme des « arrière-plans » chez les enseignants et conditionnent le traitement didactique de la gymnastique. Les conceptions sont comparables à des opinions, et se situent au cœur des

connaissances qu'ont les enseignants, les éducateurs ou les entraîneurs. Elles agissent comme un filtre perceptif (Giordan, 1989 ; Goodman, 1988 ; Kagan, 1982) et influencent également la manière dont les intervenants construisent leur connaissance de la gymnastique, s'y « réfèrent pour déterminer les « connaissances techniques » à enseigner, pour élaborer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement auprès des apprenants » (Gal-Petitfaux, 2012, p.133).

Dans la lignée de Robin (2012), nous considérons que la gymnastique est une activité acrobatique. C'est à partir de l'analyse des règlements en gymnastique appelés « codes de pointage » que l'on peut identifier les règles de la gymnastique, lors de la première phase de la transposition didactique, où la question de la pratique sociale de référence se pose pour identifier les savoirs à enseigner. L'objectif des codes de pointage est donc de « coder » le système d'attribution des « points » et définir les paramètres et les critères qui permettent de différencier les prestations des gymnastes d'une façon objective et explicite afin de poser une note. Les règlements présentent donc deux originalités : 1) selon Robin (1998), les règlements du jeu constituent les premiers savoirs de la discipline qui servent de référence pour les juges et d'ouvrages pédagogiques pour les enseignants ; 2) au fur et à mesure de l'évolution du niveau technique, les codes de pointage internationaux sont devenus des codes pour l'évaluation du haut niveau. Ceci met l'accent sur la nécessité d'adapter le règlement aux niveaux de pratique des athlètes et de l'ajuster aux exigences de la pratique scolaire. Des permanences ont structuré le règlement, malgré les transformations successives. Des caractéristiques essentielles se dégagent, que l'on peut identifier à travers les règles de l'activité.

### **3.2.2. Un jeu de règles**

Pour développer la motricité en gymnastique à l'école, Robin (2012) considère la gymnastique comme un jeu de règles. Il distingue les règles fondamentales des règles secondaires. Il définit alors les codes de pointage comme « un outil à adapter en fonction des intérêts pédagogiques voulus par l'enseignant, en fonction des tensions didactiques spécifiques de l'activité (entre la prise de risque et sa maîtrise), enfin, en fonction des évolutions constatées dans les activités gymniques et acrobatiques » (Robin, 2012, p. 27). Robin (2012) définit trois règles du jeu essentielles de la gymnastique qui articulent l'évaluation des prestations :

1) la règle de la « difficulté » : « plus le gymnaste sait faire de choses difficiles, plus il gagne de points » (Robin, 2012, p. 32). Cette exigence spécifique aux activités acrobatiques met en évidence leurs intégrités physique et psychique. Pour ce faire, le gymnaste doit

« prendre des risques » en multipliant les prouesses aériennes. Cependant, si cette règle n'existait pas, la gymnastique serait une somme de déplacements simples et de formes simples laissant la place à des contenus chorégraphiques. L'auteur encourage une acrobatie plus complexe à l'école de demain ; jouer à la gymnastique sous-entend « encourager la présentation d'acrobaties toujours plus complexes » (Robin, 2012, p. 33).

2) la règle de « l'exécution » : « plus la production du gymnaste est maîtrisée, plus il gagne de points » (Robin, 2012, p. 33). Cette exigence nécessite de réaliser avec facilité, grâce et aisance les éléments techniques, ce qui révèle la maîtrise technique et le sens de l'esthétique gymnique. Ainsi, les juges ont pour fonction d'apprécier le degré de maîtrise des pratiquants. Ceux-ci sont appelés à « contrôler les risques pris », « faire beau » et « faire correct ». Cependant, si cette règle n'existait pas, l'acrosport ressemblerait à des jeux de cirque antique.

3) la règle des « exigences spécifiques » : « plus le gymnaste se déplace dans un espace riche et varié, plus il gagne de points » (Robin, 2012, p. 34). Cette règle exige des déplacements spécifiques du gymnaste à chaque agrès. Elle met en jeu les intégrités physique et psychique des gymnastes. En effet, ces derniers se trouvent contraints de « prendre des risques » afin d'explorer toutes les faces et tous les niveaux de l'espace de l'agrès. Cependant, si cette règle n'existait pas, la gymnastique correspondrait à une somme d'aller-retour sur des engins aux dimensions réduites.

Ces trois règles du jeu essentielles de la gymnastique ont des conséquences sur la motricité gymnique et acrobatique. En effet, les deux règles de « difficulté » et « d'exigences spécifiques » encouragent les gymnastes à prendre de risque, alors que la règle de « l'exécution » favorise la maîtrise de risque. Dans ce cadre, les gymnastes sont appelés à contrôler leur engagement. Le règlement, selon Robin, est donc adroit puisqu'il sanctionne des enchaînements « trop dangereusement acrobatiques » ou « trop peu acrobatiques ». Ainsi, la gymnastique tend à gérer cette « unité contradictoire » (Goirand, 1987) entre la prise de risque indispensable à cette activité acrobatique et la maîtrise de risque fondamental pour la sécurité du gymnaste. « La gymnastique n'est donc pas à réduire à une activité traditionnelle de maîtrise de formes de corps techniques. Elle est une activité humaine dynamique, qui introduit des stratégies variées entre différents protagonistes. Cette vitalité existe si la contradiction « prise de risque / maîtrise du risque » dans le règlement laisse possible des choix variés » (Robin, 2012, p. 36). En conséquence, pour gagner au « jeu de la gymnastique », différentes stratégies sont possibles : 1) le gymnaste réalise plus « difficile » que les autres ; 2) il réalise plus « beau » que les autres ou 3) le gymnaste fait plus « difficile » et plus « beau » que les autres.

Robin définit également les règles secondaires de la gymnastique, qui peuvent être explicites dans les règlements ou bien implicites. Parmi les règles explicites, il distingue : 1) l'espace de jeu vu que la gymnastique suggère la présence d'un appareil auquel le gymnaste est confronté ; 2) la « durée de la production », qu'il peut être utile de préciser ; 3) le nombre de joueurs: la gymnastique sportive est considérée comme une activité individuelle, alors que les gymnastes travaillent principalement en équipe. Il est alors possible de pratiquer la gymnastique scolaire de façon plus collective (Amarouche et Nouillot, 1989) ; 4) les choix musicaux pour travailler la chorégraphie, synchroniser les actions et faciliter des repères notamment en gymnastique du sol. Ces règles secondaires ne transforment pas fondamentalement l'activité. C'est davantage dans le but d'une transformation de la motricité que ces règles doivent être adaptées aux caractéristiques des gymnastes et aux finalités de la pratique. Selon Robin (2012, p. 27), les codes de pointage constituent « un outil à adapter en fonction des intérêts pédagogiques voulus par l'enseignant, en fonction des tensions didactiques spécifiques de l'activité (entre la prise de risque et sa maîtrise), enfin, en fonction des évolutions constatées dans les activités gymniques et acrobatiques ». Dans la partie méthodologie, nous reviendrons sur les prescriptions officielles pour le baccalauréat qui déterminent les règles du jeu à travers les critères d'évaluation.

### **3.2.3. L'ATR, un élément fondamental de la gymnastique**

Carnus (2009) considère que l'ATR est élément clé de la gymnastique : c'est la résultante d'un changement de la station verticale bipédique à la verticale renversée sur les mains. Elle le définit comme « le maintien, à l'appui manuel, de la verticale renversée (Carnus, 2009, p.85). L'ATR est un élément de base qui favorise les complexifications évolutives statiques (vales) et dynamiques (saut de main). Il permet également des transferts aux autres agrès (lune au saut de cheval, ATR sur la poutre...). Carnus classe l'ATR en tant que mouvement lent en fonction de la vitesse d'exécution et les rapports du geste aux processus cognitifs. Elle ajoute qu'au cours d'un mouvement lent, « le segment corporel est souvent animé d'un mouvement discontinu (Brooks et coll., 1973). Il est accéléré et décéléré plusieurs fois en fonction des régulations nécessaires pour effectuer la tâche » (Carnus, 2009, p. 86). En fait, ces régulations peuvent se produire après le commencement de l'action, tandis que tous les paramètres n'ont pas été spécifiés.

Selon Robin (2010, p. 4), « il s'agit de passer par la verticale, la tête en bas, en ayant le centre de gravité au-dessus d'un polygone de sustentation en perpétuelle transformation. Le gymnaste doit rééquilibrer en permanence des masses (différents segments du corps), qui le

déséquilibrent, en jouant principalement sur une double rotation : celle des poignets et celle des épaules. Du passage par cette posture sur les mains, naissent des acrobaties de plus en plus complexes ».

Pour Elandoulsi (2011,p. 54), « l'ATR est défini comme une demi-rotation vers l'avant afin de se retrouver en appui sur les mains et comme un équilibre statique ou dynamique. Il s'agit de faire un alignement « bras, tronc, jambes » parfait, sur une ligne passant par les mains et les pointes des pieds, tous les segments en hyper extension, le centre de gravité au-dessus des mains ». Elandoulsi, en s'appuyant sur l'étude de Carnus (2009) précise les conditions pour la réussite de l'ATR : 1) une forte poussée de la jambe d'appui qui engendre l'élévation du bassin ; 2) le lancement et blocage de la jambe libre pour faciliter l'effort de cette poussée de la jambe d'appui ; 3) l'ouverture des deux angles : bras, tronc et tronc, jambes ; 4) le blocage des coudes en extension et 5) la position rentrée de la tête, menton contre la poitrine, oreilles entre les bras. La rétroversion du bassin couplée avec l'action des fessiers et des abdominaux, permet l'alignement. Dans sa thèse, Carnus (2009) met l'accent sur les travaux des auteurs majeurs (Piard, 1990 ; Leguet, 1985 ; Goirand, 1986 ; Thomas et coll., 1992) en gymnastique sportive qui se sont intéressés à l'ATR en milieu scolaire. Ces auteurs considèrent que l'ATR est une constante représentative de la gymnastique.

Piard (1990, cité par Carnus, 2009) définit l'ATR comme un arbre technique général qui rassemble des actions maîtrisées par l'ensemble de principes essentiels : placement des appuis mains, répulsion de la ceinture scapulaire. Son acquisition et son apprentissage au collège dépendent d'une véritable formation physique. Cependant, il constate que son apprentissage est dépourvu de consignes relatives au repérage. De son côté, Leguet (1985) considère que la construction de l'ATR est la plus riche des perspectives qui fait appel à la condition de l'appui renversé. Cependant, dans l'apprentissage de l'ATR, le changement de repérage représente un problème capital à résoudre vu que le train supérieur devient alors porteur. Cette nouvelle position motrice influence les prises d'informations visuelles et proprioceptives ainsi leur traitement. Selon Goirand (1986), l'apprentissage de l'ATR se manifeste dans l'enrichissement du système de repères qui permet à l'individu d'équilibrer ses actions et ses déplacements. Ainsi l'apprenant pilote son corps dans l'espace en situation renversée, ce qui explique sa capacité motrice qui s'étend à toute situation, notamment gymnique, afin d'affronter des positions renversées. Cependant, Goirand insiste sur le fait que la prise de conscience du repérage se fait souvent implicitement et d'une manière aléatoire à travers le développement de la tâche. De même, Thomas et ses collaborateurs considèrent que la construction des placements d'alignements, dans l'apprentissage de l'ATR se fait de manière

implicite. Par contre, cette construction « participe d'une représentation précise des positions relatives des différents segments et de leur maintien sur un corps tonique, donc qui intègre l'attitude » (Thomaset coll., 1992, p. 64). Ceci renvoie à l'intérêt du débat d'idées notamment s'il s'agit de construire des représentations.

Dans l'apprentissage de l'ATR, Nouillot(1998) montre que la maîtrise de cette habileté motrice fondamentale est longue et difficile, d'où la nécessité de programmer des cycles longs. D'ailleurs, des études montrent que la stabilité de l'ATR est consolidée quand la chaîne articulaire est rectiligne. De ce fait, de nombreuses études se sont intéressées à la stabilité et à la maîtrise de l'ATR en tant que position de référence (Clément et Rézette, 1985 ; Nouillot, 1998 ; Pozzo, 1990). En effet, ces études montrent que le maintien et le contrôle de l'ATR sont liés à l'alignement des différents segments du corps. De plus, Pozzo (1990) pointe le rôle du regard sur les régulations posturales de l'équilibration. Dans la même perspective, Leguet (1985) et Piard (1990) mettent l'accent sur l'apprentissage de l'alignement bras-tronc, puis l'alignement tronc-jambes avant de mettre en place des situations pour le maintien. Carnus définit enfin l'ATR en tenant compte de toutes ces considérations comme le maintien en position renversée et à l'appui tendu manuel de l'alignement bras-tronc-jambes. Suite à cette étude descriptive de l'ATR, Carnus définit les contenus qui en découlent. Ces derniers sont relatifs à une double construction : celle des alignements bras-tronc-jambes, du maintien de ces alignements et celle du repérage dans cette position inhabituelle. « Cette validation institutionnelle s'accompagne d'une validation culturelle (représentativité de cet élément clé dans la pratique sociale de référence), historique (permanence de l'enseignement de cet élément au cours des trente dernières années), didactique (intérêt de ces contenus au regard de l'ensemble des savoirs gymniques et des problèmes rencontrés par les apprenants en gymnastique) et scientifique (le point de vue des sciences contributoires) » (Carnus, 2009, p. 139). A partir de cette définition, Carnus hiérarchise cinq niveaux d'habileté :

- Niveau A : pas d'alignement bras-tronc.
- Niveau B : alignement bras-tronc, non-alignement tronc-jambes.
- Niveau C : alignement bras-tronc-jambes (sans maintien).
- Niveau D : maintien bref de l'alignement bras-tronc-jambes (une à deux secondes).
- Niveau E : maintien prolongé de l'alignement bras-tronc-jambes (trois secondes ou plus).

Nous pourrions ainsi nous appuyer sur les différents niveaux distingués par Carnus pour observer les niveaux de réalisation de l'ATR des élèves. Selon Carnus (2009), cette évolution

de niveau est un reflet d'une élaboration de nouveaux repères par l'apprenant. Sur le plan visuel, cette évolution va du moins précis (rien), au plus précis (les mains). Sur le plan statesthésique, elle va « dans le sens d'un plus grand nombre de segments perçus pour revenir, en fin d'apprentissage, sur des perceptions plus globales, c'est à dire de l'ensemble du corps, de sa tonicité, sans qu'une zone particulière soit dominante » (Carnus, 2009, p. 90). Ainsi, Carnus considère que « savoir se repérer » relève d'une construction singulière tout comme les savoir-faire relatifs aux alignements et au maintien. Dans son étude, elle utilise le questionnaire pour accéder aux perceptions visuelles et statesthésiques conscientes des élèves lors de la réalisation de l'ATR. Elle considère que ce questionnaire est un outil qui permet de recueillir des informations sur la centration perceptive à un moment déterminé afin de la mettre en relation avec l'action et d'en suivre l'évolution durant l'apprentissage de l'élément gymnique. Cependant, cet outil méthodologique ne permet pas de bien définir l'ensemble des « impressions sensibles » (Carnus, 2009, p. 89) ressenties lors de la réalisation de l'ATR. Carnus souligne le rôle des processus conscients dans le contrôle du geste dont l'apprenant peut montrer soit les attentes perceptives, soit les conséquences sensorielles du geste. Le dispositif de débat d'idées permet alors de débattre à propos de l'alignement et le maintien en ATR qui sont observables et facilement identifiables par tous les élèves (Carnus, 2009) et des perceptions des élèves.

#### **4. Problématique et questions de recherche**

Les recherches sur le débat d'idées ont démontré le potentiel de ce dispositif pour favoriser les apprentissages des élèves en EPS, notamment en sports collectifs, ainsi que les conditions à mettre en œuvre. Ce dispositif conduit les élèves à la co-construction d'un référentiel commun (Chang, 2006 ; Chang, 2009 ; Wallian, 2010 ; Gréhaigne, Wallian et Brière-Guenoun, 2015 ; Dietsch, 2015) pendant les temps de débatset favorise ainsi les apprentissages moteurs des élèves pendant les temps d'action. Il est nécessaire de poursuivre ces recherches dans d'autres APSA telles que la gymnastique (Deriaz et Hayoz, 2012) afin de construire les apprentissages sur le temps long et de favoriser la continuité entre les séquences d'apprentissage dans les parcours de formation des élèves. L'étude de Deriaz et Hayoz (2012) en gymnastique met en évidence que responsabiliser les élèves dans la co-construction du référentiel commun facilite le processus d'évaluation. Les élèves s'impliquent dans le rôle d'observateur et portent un jugement précis et argumenté lors du temps d'évaluation. Dans la continuité de cette étude, nous nous intéresserons à la construction et à la mobilisation des savoirs par les élèves dans l'alternance entre les temps d'action, de débat et d'évaluation. Par

ailleurs, les études menées en Tunisie (Zghibi, 2009 ; Rzigue, 2005 ; Zerai, 2011 ; Ouesleti, 2015 ; Guinoubi et al., 2014 et Mekni et al., 2014), montrent que les textes officiels tunisiens sont encore centrés sur la pédagogie par objectifs. Cependant, l'approche par compétences, qui vise à responsabiliser les élèves dans la construction des savoirs sera intégrée dans les prochains programmes. Tous ces éléments nous conduisent donc à poursuivre la réflexion sur ce dispositif d'enseignement et d'apprentissage qu'est le débat d'idées dans le contexte tunisien en gymnastique, à la suite des travaux de Hayoz et Deriaz (2012). C'est dans cette perspective que s'inscrit notre thèse qui vise à investir le potentiel du dispositif du débat d'idées pour favoriser les apprentissages des élèves en gymnastique (Deriaz et Hayoz, 2012). Nous cherchons à décrire et à comprendre le processus de la co-construction des savoirs dans les interactions entre élèves lors de l'apprentissage de l'ATR, une habileté essentielle de la gymnastique, à travers l'alternance entre les trois temps du dispositif de débat d'idées.

Les questions de recherche portent sur les trois temps du dispositif de débat d'idées ainsi que sur les relations entre ces trois temps :

- 1) Pendant les temps de débat d'idées sur la réalisation de l'ATR, dans quelle mesure des élèves de terminale tunisiens participent-ils aux échanges au fur et à mesure des séances ? Quels critères d'évaluation et règles d'action co-construisent-ils pour élaborer un référentiel commun et à travers quelles modalités de collaboration ?
- 2) Pendant les temps d'action, dans quelle mesure les élèves collaborent-ils et débattent-ils sans la présence de l'enseignant et comment mobilisent-ils les critères d'évaluation et les règles d'action formulés pendant les temps de débat d'idées ?
- 3) Pendant les temps d'évaluation, comment les élèves évaluent-ils leurs pairs au regard du référentiel commun ? Quelles sont les modalités de collaboration utilisées ?
- 4) Comment différents élèves exploitent-ils le dispositif de débat d'idées ? Quelles transformations des élèves peut-on repérer dans l'alternance entre les temps d'action, de débat et d'évaluation au cours de la séquence ?

# **DEUXIEME PARTIE :**

## **METHODOLOGIE**

Dans un premier temps, nous présentons le contexte de l'intervention, puis les caractéristiques des participants. Ensuite, nous décrivons la co-construction de la séquence de gymnastique et de son suivi, et enfin les modalités de recueil des données et d'analyse des données.

## **1. Le contexte d'intervention**

Dans cette partie, nous précisons les instructions officielles pour la gymnastique en classe de terminale dans le contexte tunisien. Par la suite, nous présentons les caractéristiques des établissements et de l'enseignement de l'EPS en Tunisie, puis du lycée où nous avons mené notre expérimentation.

### **1.4. Les programmes officiels pour la gymnastique en classe de terminale dans le contexte tunisien**

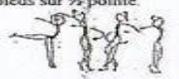
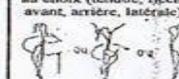
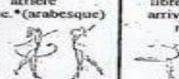
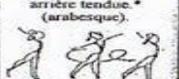
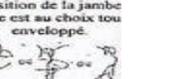
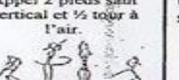
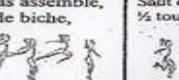
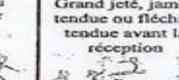
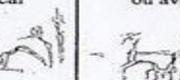
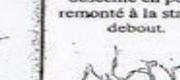
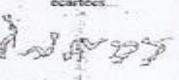
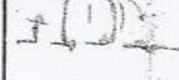
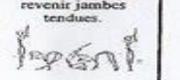
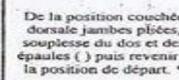
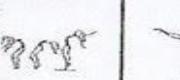
Les programmes officiels tunisiens (MJS, 2012) pour les classes terminales précisent que l'enchaînement est composé de cinq éléments (un élément de chaque famille). Il s'agit donc de construire et présenter un enchaînement composé de cinq éléments gymniques choisis par le candidat à partir des cinq familles imposées par les textes officiels. Ces familles diffèrent pour les filles et les garçons. L'enchaînement sera évalué en fonction de trois critères d'évaluation :

- 1) les éléments gymniques qui sont au nombre de 6 pour les classes terminales et leur exécution (15 points);
- 2) les éléments de liaison et la composition de l'enchaînement (3 points) ;
- 3) les déplacements et le rythme de l'enchaînement (2 points)

La notation globale de l'examen se compose 1) d'une note de contrôle continu (50%) des premier et deuxième semestres, donnée par l'enseignant de la classe et 2) une note à l'examen du bac sport, qui compte également 50%, accordée par un jury, composé de trois enseignants d'EPS d'un autre établissement de la même région.

Les tableaux ci-dessous (1 et 2) présentent les cinq familles gymniques (annexe I) imposées par les instructions officielles pour les filles et les garçons. Notons que pour chaque famille, il y a trois niveaux de difficulté possibles notés A, B et C.

Tableau 1 : familles et éléments gymniques pour les filles

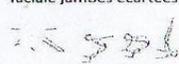
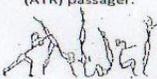
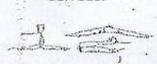
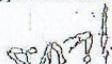
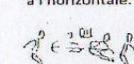
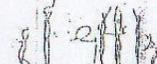
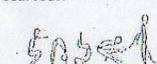
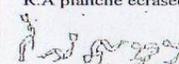
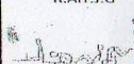
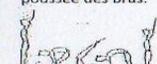
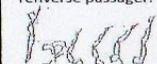
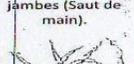
J.F	A= 2 points			B= 2.5 points			C= 3 points		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
F1	Planche faciale et direct, tour enveloppé sur 2 pieds sur 1/2 pointe. 		1/2 pivot (180°) sur 1/2 pointe, la jambe libre est au choix (tendue, fléchie, avant, arrière, latérale). * 	Tour enveloppé (360°) sur deux pieds, sur 1/2 pointe, et directement 1/2 tour sur un pied. * 	1/2 pivot (180°) garder la jambe arrière tendue. * (arabesque) 	Planche et 1/2 tour : pied position jambe libre indifférente : arrivée jambe libre maintenue. 		Pivot (360°) sur 1 pied, 1/2 pointe, jambe arrière tendue. * (arabesque). 	Pivot (360°) sur un pied, 1/2 pointe, la position de la jambe libre est au choix tou enveloppé. 
F2	Un pas assemblé - sissonne. 	Saut de chat. 	Appel 2 pieds saut vertical et 1/2 tour à l'air. 	Un pas assemblé, saut de biche. 	Saut de chat avec 1/2 tour (180°). * 	Appel 2 pieds au vertical et 1 tour complet. 	Grand jeté, jambe tendue ou fléchie, tendue avant la réception. 		
F3		ATR (appui tendue renversé) ciseau. Revenir à la vertical. 			Roue 	ATR descente en pont 	rondade, saut vertical 	Souplesse arrière ou avant. 	ATR tenu puis descente en pont, remonté à la station debout. 
F4	Roulade arrière jambes écartées. 		Chandelle + poisson 	De la station droite sur 1/2 pointes, RA revenir jambes tendues. 	Roulade avant, jambes écartées 	Roulade avant plonge + saut vertical 	ATR (appui tendue renversé) puis roulade. 	Roulade avant, jambes tendues et réunies. 	
F5	Planche faciale, jambe d'appui tendue, tenue 2 secondes. 		De la position couchée dorsale jambes pliées, souplesse du dos et des épaules ( ) puis revenir à la position de départ. * 	Ecrasement faciale, jambes écartées ou serrées. 	Onde avant du haut vers le bas et de l'avant vers l'arrière. 	Planche faciale sur 1/2 pointes, tenue 2 secondes. 	grand écart antéro-postérieur 	Onde arrière du haut vers le bas et de l'arrière vers l'avant 	

Il y a cinq familles d'éléments gymniques pour les filles selon les instructions officielles de 2012. Ce tableau nous montre les différentes difficultés de chaque famille avec les trois niveaux possibles (A, B et C). Ainsi, il présente les notes attribuées à chaque niveau (2 points pour le niveau A ; 2,5 points pour le B ; 3 points pour le troisième niveau). Nous illustrons donc :

- la famille 1 : c'est la famille des pirouettes gymniques telles que le tour arabesque (pivoter à 360° sur 1 pied, ½ pointe, jambe arrière tendue), planche faciale et tour enveloppé sur deux pieds demi-pointe, ½ pivot sur demi pointe, tour enveloppé sur deux pieds, pivot sur un pied...
- la famille 2 : c'est la famille des sauts gymniques tels que le saut de chat avec ½ tour, un pas assemblé saut de biche....
- la famille 3 : c'est la famille des appuis telles que la roue, la rondade, ATR ciseaux, ATR descente en pont...
- la famille 4 : c'est la famille des rotations telles que la roulade avant jambes écartées, roulade arrière jambes écartées, ATR roulade...
- la famille 5 : c'est la famille des éléments de maintien et de souplesse tels que la planche faciale sur ½ pointe avec maintien deux secondes, onde du corps en avant ou en arrière...

Nous notons d'après ce tableau que l'ATR figure dans deux familles : la famille des appuis (ATR ciseaux, ATR descente en pont) et la famille des rotations (ATR roulade).

Tableau 2: familles et éléments gymniques pour les garçons

JG	A= 2 points			B= 2.5 points			C= 3 points		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
F1		Chandelle (2sec) bras tendus en appui au sol suivie d'une planche faciale jambes écartées. 	planche faciale sur 1 pied (2sec). 	Appui tendu renversé (ATR) passager. 		Grand écart antéro-postérieur ou écrasement facial jambes écartées ou serrées. 	Appui tendu renversé (2sec). 		Appui tendu renversé en force (2sec). Départ, jambes écartées. 
F2		Appel de 2 pieds saut à la verticale avec un demi tour 	Passage de l'appui facial à l'appui dorsal. 	Lancer de la jambe arrière. En avant 1/4 pivot sur 1/4 pointe 1 pas en avant en rassemblant les 2 pieds. 	Appel de 2 pieds saut à la verticale avec 1 tour (360°). 	De la position accroupie 2 cercles d'une jambe tendue. 	Appel de 2 pieds saut carpe serrées ou écartées à l'horizontale. 	Appel de 2 pieds saut à la verticale 1 tour et demi (540°). 	De la position accroupie 2 cercles d'une jambe tendue avec 1/4 ou 1/2 tour à chaque cercle. 
F3				Roulade avant jambes écartées. 			Roulade avant jambes tendues et serrées. 	Roulade avant plongée. 	
F4		R.A planche écrasée 			Du siège, flexion sur les jambes tendues R.Arr. J.G 	Roulade arrière jambes tendues avec poussée des bras. 	Roulade arrière à l'appui tendu renversé passager. 		
F5	Renversement latéral (Rbue). 			Renversement latéral d'une main. 			Rondade saut à la verticale. 	Renversement avant réception sur 1 ou 2 jambes (Saut de main). 	

Ce tableau 2 indique les familles gymniques réservées pour les garçons, les différentes difficultés pour les trois niveaux (A, B et C) et les notations qui peuvent être attribuées selon la difficulté : 2 points pour le niveau A, 2,5 points pour le niveau B et 3 points pour le niveau C. Nous pouvons également identifier cinq familles gymniques pour les garçons à savoir :

- la famille 1 : c'est la famille des éléments de maintien ou de forces tels que l'ATR avec maintien de deux secondes, planche faciale sur deux pieds avec maintien de deux secondes, ATR renversé en force départ jambes écartées...
- la famille 2 : famille des pirouettes et des sauts tels que l'appel deux pieds saut carpé, jambes serrées ou écartées à l'horizontale, appel deux pieds saut à la verticale avec 1 tour...
- la famille 3 : c'est la famille des rotations telles que la roulade avant plongée, la roulade avant jambes écartées, roulade avant jambes tendues serrées...
- la famille 4 : c'est la famille des rotations arrière telles que la roulade arrière jambes tendue avec poussée des bras, roulade arrière à l'ATR passager...
- la famille 5 : c'est la famille des renversements tels que la roue, la rondade...

Selon ces deux tableaux (1 et 2) imposés par les programmes officiels (MJS, 2012), nous pouvons noter que les garçons doivent réaliser quatre éléments acrobatiques, alors que le nombre d'acrobaties pour les filles est réduit à deux éléments.

## **1.2. Caractéristiques de l'enseignement de l'EPS en Tunisie**

La Tunisie est organisée sous forme de régions comme le montre la carte (figure 2). L'enseignement de l'EPS en Tunisie diffère d'une région à une autre.

# TUNISIE

Carte politique



Cette carte géographique montre les différentes régions de la Tunisie du nord au sud. L'enseignement de l'EPS en Tunisie varie selon ces régions. Ces divergences concernent notamment les APSA à enseigner qui sont généralement choisies en fonction de l'infrastructure de l'établissement, du nombre d'enseignants et des traditions culturelles de la région. Citons quelques exemples : dans la région de Nabeul, le volley-ball est souvent programmé comme un cycle d'apprentissage. Dans la région de Jendouba, le handball est toujours programmé dans les cycles d'enseignement de l'EPS. Au Kef, la région où nous avons mené notre étude, le basketball est fréquemment enseigné. Ces différents cycles selon la région sont souvent programmés avec l'athlétisme et la gymnastique pour les différents niveaux à l'exception des classes terminales.

En Tunisie, les établissements ne sont pas tenus de rédiger des projets pédagogiques en EPS. Donc l'enseignement de l'EPS repose avant tout sur une démarche pédagogique personnelle des enseignants et peu sur un travail collectif. Dans cette démarche pédagogique personnelle, les enseignants s'appuient sur les programmes officiels, les documents issus de leur formation académique ainsi sur internet afin de trouver les situations d'apprentissage qu'ils proposeront à leurs élèves. Pour autant, dans chaque établissement secondaire, il existe un enseignant coordinateur qui organise l'enseignement de l'EPS. Il assure la mise en œuvre des différentes APSA et programme la répartition des cycles d'APSA pour les différents enseignants du même établissement (répartition cyclique). Par ailleurs, la situation est très variable selon les départements d'inspection de chaque région. Dans certaines régions, les inspecteurs réunissent les enseignants d'EPS deux ou trois fois par an en organisant des journées pédagogiques afin de présenter les grandes orientations de l'enseignement de l'EPS (présentation d'une séance type dans une APSA, traitements didactiques...). Tous les établissements de la république organisent l'association sportive une demi-journée, le vendredi après-midi pour que les élèves pratiquent différentes APSA et participent à des compétitions régionales, souvent le football avec une autre APSA selon la spécialité de la région.

### **1.1. Caractéristiques de l'établissement**

Nous avons mené notre étude dans un lycée de la ville du Kef. Il s'agit d'un lycée populaire de centre de la ville du Kef en Tunisie. Le nombre d'enseignants dans cet établissement est de 104 (48 femmes, 49 hommes) dont 9 enseignants d'EPS (5 femmes et 4 hommes), le nombre des surveillants est de 17, le nombre des administrateurs est de 19 et le nombre des ouvriers est de 14. Le nombre des classes et des élèves sont inscrits dans le tableau 3.

Tableau 3 : nombre de classes et d'élèves pour chaque niveau

	1ere année secondaire	2ème année secondaire	3ème année secondaire	4ème année secondaire
Nombre de classes par niveau	14	12	10	14
Nombre d'élèves par niveau	351	331	293	325

Cet établissement dispose de 50 classes et compte 1300 élèves pour tous les niveaux. En effet, les élèves inscrits en première et deuxième année bénéficient des cycles en sports collectifs (handball et basket-ball) et en sports individuels (athlétisme et gymnastique). Un tiers des apprentissages est réservé pour les sports collectifs et deux tiers pour les sports individuels (MJS, 1990). Dans cet établissement, les épreuves d'athlétisme sont principalement les sauts en longueur, le lancer du poids et la course de vitesse (60 mètres pour les garçons et les filles). Comme dans les autres disciplines d'enseignement, les élèves des classes terminales en Tunisie sont censés passer un examen national en EPS. Les épreuves concernent l'athlétisme et la gymnastique.

Nous avons mené notre expérimentation dans ce lycée pour plusieurs raisons. En effet, enseignante d'EPS dans ce même lycée, nous faisons partie de l'équipe pédagogique et administrative de l'établissement. De plus, nous avons la possibilité d'échanger fréquemment avec le professeur d'EPS qui a accepté de collaborer à ce protocole, ce qui nous permet d'ajuster si besoin au fur et à mesure la mise en place du dispositif de débat d'idées dans la séquence de gymnastique. Ajoutons à ce propos que nous connaissons bien l'infrastructure de ce lycée. En effet, nous avons une quinzaine d'années d'expérience dans cet établissement, notamment dans les enseignements de gymnastique en classe de terminale.

## **2. Les participants**

Nous avons contacté le chef d'établissement pour avoir un avis favorable pour la réalisation de l'expérimentation. Puis nous sommes entrées en contact avec tous les enseignants d'EPS de cet établissement afin de trouver un professeur pour participer à cette étude. Tous ces enseignants ont refusé de collaborer à l'exception d'un collègue qui s'est porté volontaire.

### **2.1. Caractéristiques de l'enseignant**

Mr F. a accepté de participer à notre étude. C'est un enseignant d'EPS aguerri qui a 23 ans d'expérience dans l'enseignement de cette discipline dont 17 ans avec des classes terminales. Il a bénéficié de 4 ans de formation pour obtenir son diplôme de maîtrise en EPS. Il est spécialiste de Basket-ball.

### **2.2. Caractéristiques des élèves**

Notre étude empirique consiste à suivre deux groupes de 4 élèves mixtes et homogènes d'une classe terminale de la section sciences expérimentales. Ces élèves ont participé volontairement à cette recherche après des autorisations parentales. Ils sont sérieux et disciplinés, capables de travailler en groupes en autonomie. Nous pouvons noter que ce choix a été fait aussi en fonction de l'enseignant qui a voulu assurer ce protocole avec cette classe tout au long de l'année scolaire. Il s'agit d'une classe de 18 élèves avec 2 élèves dispensés : 12 filles et 6 garçons âgés de 19 ans.

## **3. La co-construction de la séquence de gymnastique et son suivi**

Dans un premier temps, nous précisons les objectifs retenus pour le cycle de gymnastique en lien avec les textes officiels tunisiens. Puis, nous présentons la structure de la séquence et la mise en place des débats d'idées au cours des séances. Nous présentons également les différentes séances où nous avons programmé des temps d'évaluation formative (séances 4, 6, 20 et 22). Finalement, nous expliquons le rôle de l'enseignant et du chercheur au cours de cette séquence.

### **3.1. Les objectifs**

Les objectifs que nous avons retenus pour ce cycle de gymnastique étaient les suivants : réaliser et maîtriser un enchaînement composé de 5 éléments gymniques imposées par les

programmes officiels, être capables d'être vus et jugés selon un code et prendre de la distance par rapport à l'action, réfléchir et évaluer l'activité de ses pairs.

### **3.2. La structure de la séquence**

Ce cycle de gymnastique, étalé sur une grande partie de l'année scolaire, a été assuré à travers deux grands semestres. Il était de 23 séances y compris l'évaluation diagnostique de début d'année et l'évaluation certificative de fin de chaque semestre. Chaque semestre a comporté des étapes majeures dont le nombre de séances variait selon l'objectif de cette étape (apprentissage ou évaluation). Ce choix peut être justifié d'une part par le fait que le cycle était très long. D'autre part, les élèves passent à la fin de l'année scolaire un examen national (bac sport). En effet, ce cycle était basé sur l'apprentissage d'éléments gymniques isolés et associé à l'apprentissage d'éléments de liaison dans le but de réaliser un mini-enchaînement à la fin du premier semestre. Au cours du deuxième semestre, les élèves ont appris d'autres éléments gymniques en intégrant de nouveaux éléments de liaison afin d'améliorer à chaque séance leur enchaînement. Des temps de débat d'idées ont été programmés avant et après des situations d'action. Lors de chaque séance, le durée réservée pour chaque temps de débat d'idées était court (Gréhaigne et Godbout, 1998; Gréhaigne, 2009), de deux à quatre minutes. De plus, nous avons réservé les séances 4,6, 20 et 22 pour l'évaluation formative.

Durant le premier semestre, nous avons programmé cinq étapes majeures qui figurent dans le tableau 4.

Tableau 4 : les différentes étapes du premier semestre du cycle gymnastique

Séance 1	Séance 2 à 6	Séance 7 à 9	Séance 10 à 11	Séance 12
Evaluation diagnostique	Travail de l'ATR	Travail des renversements latéraux (roue, rondade) sauts+éléments de liaison	Travail du mini-enchaînement	Evaluation certificative du premier semestre (mini-enchaînement)

D'après ce tableau, nous pouvons expliquer les différentes étapes du semestre 1 :

- Etape 1 : l'évaluation diagnostique (séance 1)

L'objectif de cette évaluation était de connaître les acquis des élèves et d'identifier leurs habilités motrices. Après un échauffement, exercices d'étirement et consignes de sécurité, les élèves se sont divisés par groupes aléatoires pour travailler l'évaluation sous formes d'ateliers. L'enseignant a demandé aux élèves de réaliser des habiletés gymniques en s'attachant aux programmes officiels concernant les familles imposées : deux éléments de renversement et deux autres éléments parmi les familles pirouettes /sauts / planches. Le professeur a évalué la qualité de l'exécution des éléments gymniques de ses élèves à l'aide d'une grille d'évaluation.

- Etape 2 (séance 2 à 6) : travail de l'ATR

Après l'évaluation diagnostique et à partir de la première séance d'apprentissage, les élèves ont été répartis par groupes de niveau mixtes et homogènes. En effet, habituellement les garçons et les filles sont séparés, mais nous avons trouvé intéressant de mettre en place après cette évaluation diagnostique des groupes de niveaux mixtes. Ce choix peut être justifié par deux arguments majeurs :

- les élèves aussi bien garçons que filles ont des habiletés gymniques communes à apprendre telles que les appuis tendus renversés et latéraux (ATR, roue et rondade) ;
- l'appui tendu renversé est un élément de base en gymnastique (Carnus, 2009). Il doit être bien maîtrisé pour réaliser d'autres éléments plus difficiles. C'est pour cette raison aussi que nous avons commencé par l'ATR dans ce cycle.

Comme le préconise Carnus (2001), il ne faut pas que la différence de niveaux soit trop importante pour que les élèves puissent travailler les mêmes éléments.

Dans cette étape, nous nous sommes appuyées sur Carnus (2009) pour définir les contenus relatifs à l'ATR : la construction des alignements bras-tronc et tronc-jambes, le maintien de ces alignements bref (1 à 2 secondes) ou prolongé (3 secondes et plus) et repérage visuel ou statesthésique. L'ATR a été travaillé durant les séances 2, 3, 4, 5 et 6. Concernant les temps d'évaluation formative durant les séances 4 et 6, nous avons dévolué aux élèves la tâche de juges afin de leur permettre d'évaluer leurs pairs. Notons ici que la séance 6 était considérée comme une séance d'évaluation formative pour le passage et l'évaluation des élèves des deux groupes avec la mise en place des temps d'action avant et après cette évaluation. Ceci a permis, avec le guidage de l'enseignant, la régulation du cycle en continu. Traditionnellement, la séance d'EPS comprend quatre parties chronologiques, la prise en main où sont exposés les enjeux de la séance par l'enseignant et dure entre 2 et 3 minutes. Cette partie est suivie d'une mise en train qui est réservée pour l'échauffement des élèves, elle s'étale entre 10 et 12 minutes. Puis, le corps de la séance dure 30 minutes, où les apprenants sont en situation d'apprentissage ou d'évaluation selon l'étape du cycle. Ce corps de la séance est la pièce centrale de la séance où se jouent les apprentissages. Finalement, lors du retour au calme, l'enseignant et les élèves font le point sur ce qui a été appris et sur le déroulement de la séance. Notre choix en matière de structuration des séances n'était pas différent de la structuration traditionnelle. Ces quatre parties constituaient le squelette de chaque séance. Cependant, les corps des séances 2, 3 et 5 comportaient trois sous parties : la première et la troisième étaient consacrées à l'apprentissage de l'ATR et la deuxième au débat d'idées (Gréhaigne, 1999). Néanmoins, les corps des séances 4 et 6 comportaient quatre sous parties, la première et la troisième étaient consacrées également à l'apprentissage de l'ATR, la deuxième au débat d'idées et la quatrième à l'évaluation formative.

- Etape 3 : travail des renversements latéraux et des éléments de liaison (séance 7 à 9)

Dans cette étape, tout comme pour l'apprentissage de l'ATR, les contenus des séances 7, 8 et 9 étaient identiques. En effet, il s'agissait du travail des renversements latéraux selon le niveau et le choix des élèves (roue ou rondade). En parallèle, les apprenants ont travaillé des sauts (filles : saut de chat demi-tour, saut de biche, un pas assemblé saut de biche, grand jeté... ; garçons : appel deux pieds saut carpé, jambes serrées ou écartées à l'horizontale) et quelques éléments de liaison gymniques (roulades, roues, rondade, saut de main...), chorégraphiques ou artistiques (différents types de pas gymniques, fentes latérales et enveloppés, chandelle, papillon, poisson). Les groupes de niveau étaient toujours mixtes et

homogènes. Ainsi pour chaque séance, nous avons réservé deux temps d'action inter-coupés par un temps de débat d'idées où les élèves échangent à propos de la réalisation d'un élément gymnique.

- Etape 4 : construction d'un mini-enchaînement (séance 9 à 11)

Dans cette étape, les élèves de chaque groupe ont construit un mini-enchaînement composé de trois éléments gymniques et quelques éléments de liaison. En effet, ce mini-enchaînement était composé de l'ATR, de la roue ou la rondade (selon la capacité et le choix de chaque élève) et d'un saut gymnique. Ces trois éléments étaient reliés par d'autres éléments de liaison gymnique ou chorégraphique au choix.

- Etape 5 : Evaluation fin semestre (séance 12)

C'était la séance de l'évaluation sommative du premier semestre (mini-enchaînement). Il s'agissait d'évaluer les élèves sur un mini enchaînement singulier comportant trois éléments gymniques : un ATR, une roue ou une rondade et un saut. En effet, les élèves ont travaillé par ateliers avec des groupes mixtes et homogènes.

Le deuxième semestre a comporté quatre étapes majeures dont le nombre des séances, tout comme pour le premier semestre, dépendait de l'objectif de cette étape (apprentissage ou évaluation). Notons que nous avons réservé deux séances pour l'évaluation formative durant l'étape du travail de l'enchaînement.

Tableau 5 : les différentes étapes du second semestre du cycle gymnastique

Séances 13 à 16	Séances 17 à 19	Séances 20 à 22	Séance 20
Révision sur le mini-enchaînement et mise en activité de: - la planche faciale ½ pointes pour les filles. - les rotations avant pour les garçons.	Révision sur le mini-enchaînement et travail des: -pirouettes gymniques pour les filles. - rotations arrière pour les garçons.	Travail de l'enchaînement	Evaluation certificative du deuxième semestre

Les familles de maintien et de souplesse (planche faciale 1/2 pointe avec maintien 2 secondes) et la famille des pirouettes gymniques (tour arabesque ou tour enveloppé) sont réservés pour les filles et les familles des rotations avant (roulade avant plongée, roulade avant jambes tendues écartées ou roulade avant jambes tendues serrées) et des rotations arrières (roulade arrière jambes écartées, roulade arrière groupée ou roulade arrière à l'appui tendu renversé passager) pour les garçons. Durant ce semestre, les élèves ont été répartis par groupes homogènes et non-mixtes.

- Etape 1 : (séance 13 à 16)

Durant cette étape, les élèves ont travaillé par ateliers sous forme de groupes de niveaux homogènes nonmixtes. Cette étape a visé le travail de la famille des maintiens tels que la planche faciale 1/2 pointes avec maintien deux secondes pour les filles et la famille des rotations avant (roulade avant plongée, roulade avant jambes tendues écartées ou roulade avant jambes tendues serrées) pour les garçons. De plus, nous avons mis l'accent, chaque séance, sur la révision du mini-enchaînement en introduisant à chaque fois les nouveaux éléments gymniques et de liaison appris dans la séance.

- Etape 2: (séance 17à 19)

Dans cette partie, le travail était toujours sous forme d'ateliers en groupes homogènes nonmixtes. En plus de la révision des habiletés travaillées dans les séances précédentes, les filles ont appris des pirouettes gymniques (tour arabesque ou tour enveloppé) et les garçons des rotations arrière (roulade arrière jambes écartées, roulade arrière groupée ou roulade arrière à l'appui tendu renversé passager).

- Etape 3: (séance 20- 22)

Dans cette dernière étape du cycle, les élèves ont achevé l'apprentissage des éléments gymniques ainsi que les éléments de liaison, à savoir les familles des pirouettes gymniques pour les filles (tour arabesque ou tour enveloppé) et les familles des rotations arrière pour les garçons (roulade arrière jambes écartées, roulade arrière groupée ou roulade arrière à l'appui tendu renversé passager). Ainsi, chaque élève a construit son enchaînement en fonction de son niveau de pratique afin de présenter un enchaînement continu composé de cinq éléments appartenant à cinq familles différentes avec des éléments de liaison. L'objectif de cette étape

était de créer et présenter un enchaînement gymnique avec un début et une fin, de respecter les critères de réussite pour chaque habileté gymnique, de réaliser des éléments de liaison et de se déplacer dans un espace riche et varié.

### **3.3. Mise en place des débats d'idées au cours des séances**

En s'appuyant sur des connaissances institutionnelles, didactiques et pédagogiques, une trame de progression du cycle d'enseignement en gymnastique a été construite. La conception didactique de ce cycle repose sur une approche socio-constructiviste avec la mise en place d'un dispositif de débat d'idées (Deriaz, Poussin et Gréhaigne, 1998) où l'élève est mis au centre et au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. Cette situation didactique de débat d'idées a été mise en place progressivement et systématiquement au cours des séances pour que les élèves s'y familiarisent et se mettent à verbaliser. Ainsi, elle était placée entre deux temps d'action pour chaque séance d'apprentissage.

Avant de débiter cette séquence, le chercheur et l'enseignant ont fait un travail de préparation. Le chercheur a expliqué à l'enseignant le dispositif avec ses différents temps en lui montrant un exemple en sport collectif. Ainsi, le chercheur et l'enseignant ont programmé ensemble les questions ouvertes à poser aux élèves durant les temps de débat d'idées (*d'après vous, comment-peut-on réussir un ATR ? Quels sont les critères de réussite d'un ATR ? Qui peut me rappeler les critères de réussite de l'ATR ? D'après vous, comment peut-on maintenir un ATR ? Qu'est-ce que vous pouvez voir exactement lors de l'exécution de l'ATR ? Qu'est-ce que vous pouvez sentir lors de la réalisation de l'ATR ?*). Le contrat avec l'enseignant était donc de laisser le professeur intervenir lors de toutes les séances excepté pour les temps de débat d'idées des deux premières séances du cycle où le chercheur a accompagné l'enseignant pour mieux comprendre ce dispositif. Cependant, c'est l'enseignant qui a posé les questions. Nous avons défini ensemble les contenus de la séquence et introduit un temps de débat d'idées dans chaque séance entre deux temps d'action. A la fin de chaque séance, le chercheur et l'enseignant ont fait le bilan en revenant sur les débats et les verbatim des élèves (vidéos et dictaphone) afin de programmer la séance suivante et adapter si besoin les temps de débat d'idées et d'évaluation. Au début, durant les séances 2 et 3, l'enseignant a fait débiter les élèves sur les critères de réalisation de l'ATR (la construction des alignements) avec des questions ouvertes (*d'après vous, quels sont les critères de réussite d'un l'ATR ?*). Dans la séance 4, l'enseignant a commencé par demander aux élèves de se rappeler de ce qu'ils ont vu les séances précédentes (*qui peut nous rappeler des critères de réussite de l'ATR ?*), puis il les

a questionnés sur le maintien de l'ATR. Dans la séance 5, l'enseignant a demandé aussi aux élèves de rappeler les contenus débattus lors des séances précédentes. Puis, il les a questionnés sur les repères qu'ils prennent au niveau visuel et statesthésique.

### **3.4. Programmer des temps d'évaluation formative (séances 4 et 6)**

Ce cycle de gymnastique intègre une appropriation par les élèves de différents rôles sociaux. Le développement d'une compétence sociale faisait partie des objectifs. Cette compétence portait sur l'intégration des critères d'évaluation pour évaluer avec justesse et cohérence, après un temps d'évaluation (observation), l'exécution de l'ATR de ses camarades gymnastes. Nous considérons ainsi que l'observation et le jugement font partie des rôles sociaux que les élèves doivent apprendre à assumer dans le cadre de l'EPS et en gymnastique particulièrement.

C'est pourquoi nous avons jugé utile de programmer des temps d'évaluation formative tout au long du cycle. Ainsi, nous avons choisi les séances 4 et 6 durant l'apprentissage de l'ATR et les séances 20 et 22 durant l'apprentissage de l'enchaînement. Ce choix peut être justifié par le fait d'une part d'évaluer les élèves en continu. D'autre part, nous avons laissé, au début du cycle, suffisamment de temps aux élèves pour s'adapter à un tel dispositif de débat d'idées.

Pour ce faire, nous avons élaboré une grille d'évaluation avec des critères clairs et lisibles pour les élèves afin de leur dévoluer la tâche d'évaluation de leurs pairs. En effet, chaque élève a présenté son ATR ou son enchaînement aux autres élèves juges qui devaient à leurs tours valider la réussite ou non de cet élément. Pour être validé, l'ATR/enchaînement devait être réussi trois fois de suite. Le débat inter-élèves a été organisé par l'enseignant au sein des groupes d'élèves juges-coach. Dans notre étude, les élèves juges répondaient aux questions suivantes :

- 1) est-ce que l'ATR est validé (non acquis / en cours / acquis) ?
- 2) comment l'élève a-t-il réalisé son ATR?
- 3) Comment aider votre camarade à améliorer la réalisation de l'ATR le passage suivant ?

La situation d'évaluation formative a permis à l'enseignant d'évaluer le degré de maîtrise des élèves du rôle de juge et la mobilisation du référentiel commun, construit durant le temps de débat d'idées.

### **3.5. Rôles de l'enseignant et du chercheur au cours de la séquence**

Généralement, en Tunisie, l'enseignant présente les consignes, choisit les éléments gymniques pour les élèves selon leurs niveaux, conseille et évalue. Cependant, les élèves n'ont aucune responsabilité, mis à part aménager le matériel à utiliser. Dans cette recherche, la mise en place du dispositif de débat d'idées suppose de collaborer et discuter avec l'enseignant pour lui faire comprendre un tel dispositif afin de bien cibler la planification de la séquence dans la mesure où il s'agissait de la première mise en œuvre pour lui. En effet, durant ce cycle, nous avons laissé la liberté à l'enseignant d'organiser les différentes étapes de la séance (prise en main, mise en train et retour au calme). Pour le corps de la séance, nous avons discuté des temps d'action avant et après des temps de débat. Durant ces temps de débat d'idées, l'enseignant était l'animateur du débat inter-élèves.

## **4. Les modalités de recueil des données**

Dans cette partie, nous précisons dans un premier temps le nombre de séances enregistrées durant l'apprentissage de l'ATR et de l'enchaînement. Puis, dans un deuxième temps, nous expliquons les entretiens que nous avons menés avec les élèves.

### **4.1. L'enregistrement des séances**

Pour le recueil des données, nous avons filmé les cinq séances de l'apprentissage de l'ATR (séances 2, 3, 4, 5, et 6) en vidéo numérique. Nous avons également filmé, une séance pour le mini-enchaînement (séance 12) et trois séances de l'enchaînement (séances 20, 21 et 22). Les séquences de débat d'idées ont été enregistrées à l'aide d'un caméscope et d'un dictaphone. Ces interactions verbales ont été retranscrites par la suite par écrit pour une analyse de contenu.

### **4.2. Les entretiens avec les élèves**

Dans cette étape, nous avons gardé les mêmes groupes de niveaux mixtes et homogènes. Les élèves ont été interviewés à la fin de l'année scolaire à propos de ce nouveau dispositif de débat d'idées mis en place durant leur apprentissage en gymnastique. Cet entretien a été mené par le chercheur selon un guide d'entretien organisé en fonction de thématiques :

- les différences perçues par les élèves entre les cycles traditionnels et le cycle avec débat d'idées ;
- les apports et les limites du débat d'idées selon les élèves au niveau moteur, cognitif, langagier, social ;

- l'intérêt que les élèves portent au débat d'idées et leur préférence en matière de pédagogie. Parmi les questions de l'entretien, nous pouvons en citer quelques-unes : est-ce que ce cycle de gymnastique avec débat d'idée vous a semblé différent des cycles habituels ou non ? Est-ce que vous pensez que ces débats vous ont apporté quelque chose ou non ? Est-ce que vous pensé avoir progressé grâce au débat d'idées ou non et si oui pour quelles raisons ? Des relances portaient sur les réponses des élèves au fur et à mesure de l'entretien. Ces entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un caméscope, puis retranscrits par écrit à des fins d'analyse.

## **5. Analyse quantitative et qualitative des données**

Nous avons mené une double analyse, quantitative avec des données numériques (progrès moteurs des élèves dans la réalisation de l'ATR, participation aux débats et l'évolution des discours par groupes au fil des séances) et qualitative avec des données textuelles liées aux verbatim des élèves. Un tel choix nous permet d'une part de voir les effets de la verbalisation sur la construction du référentiel commun et d'autre part, il peut nous renseigner sur la progression motrice et verbale des élèves en lien avec l'apprentissage basé sur le débat d'idées.

Nous présentons d'abord la retranscription des verbatim des élèves du dialecte tunisien vers la langue française, puis l'analyse des données en fonction de chaque temps (temps de débat d'idées, temps d'action et temps d'évaluation) et les études de cas pour trois élèves. Finalement, nous terminons sur les indicateurs de validité et confiance dans l'analyse des données.

### **5.1. La retranscription des verbatim des élèves**

Après le recueil des données et pour donner plus de crédibilité à la transcription des verbatim des élèves, nous avons fait appel à un enseignant chercheur neutre, bilingue et qui a fait un master de recherche en didactique des APSA à l'ISSEP du Kef. Nous avons donné à ce chercheur un temps (période d'adaptation) nécessaire pour qu'il puisse se familiariser avec l'outil et comprendre les enjeux de cette traduction. Cette double transcription permet de garantir un certain degré de fidélité et favorise la fiabilité entre les chercheurs. Notons que lors de la traduction du corpus, les mots français utilisés par les élèves ont été écrits littéralement. Cependant, nous avons transcrit le dialecte tunisien. De plus, pour assurer

l'anonymat, les prénoms des élèves ont été changés, mais leur genre figure afin de tenir compte des niveaux et des représentations des élèves par sexe.

Dans cette étude, nous n'avons pas mobilisé avec les actes de langages dans la mesure où nous sommes en présence de limites dans la retranscription fine des verbatim des élèves du dialecte tunisien vers la langue française. Cependant, nous avons utilisé comme moyen méthodologique l'analyse de contenu pour analyser qualitativement et quantitativement les verbatim des élèves. Bardin (1977, p. 43) définit l'analyse de contenu comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés ». L'utilisation de cette méthode pour analyser les données de notre étude participe de la fiabilité de nos résultats.

Pour réaliser cette analyse, nous avons repéré les unités de sens et nous les avons classées dans différentes catégories de contenu afin d'obtenir un modèle fonctionnel pour le traitement des données. Pour que l'analyse soit valide, nous avons découpé ces catégories selon des règles suivantes (Bardin, 2013) :

- 1) homogénéité : c'est-à-dire mettre des critères de choix bien précis et de ne pas présenter trop de singularité hors de ces conditions ;
- 2) exhaustivité : traiter l'ensemble du texte ;
- 3) exclusivité : éviter de partager le même élément de contenu dans deux catégories différentes ;
- 4) objectivité : les codeurs devraient aboutir aux mêmes résultats ;
- 5) pertinence : adaptation aux questions de recherche ;

Nous avons planifié, chercheur et enseignant, un ensemble de questions ouvertes pour que l'enseignant puisse guider les élèves durant les temps de débat d'idées ainsi qu'une grille d'évaluation durant les temps d'évaluation. Pour autant, nous avons laissé les apprenants débattre de façon spontanée lors du travail en ateliers durant les temps d'action, ce qui n'était pas prévu dans notre protocole. En effet, en sports collectifs, les élèves sont sous pression temporelle et ne peuvent guère débattre pendant les temps d'action. Nous avons saisi cette opportunité d'étudier cette autre forme de débats que nous avons appelés débats spontanés pendant les temps d'action. Après une analyse de contenu des verbatim des élèves durant les séances d'apprentissage de l'ATR (temps de débat d'idées, temps d'action et temps d'évaluation) menée par deux chercheurs, nous avons distingué les catégories de contenu suivantes : la construction des alignements, le maintien et le repérage. Ainsi, nous avons

constaté une concordance avec les catégories de Carnus (2009), ce qui apparaît cohérent puisque nous nous sommes appuyées sur ses travaux pour la co-construction de la séquence. Suite à un test de fidélité inter-codeurs pour vérifier la fiabilité de l'analyse de contenu, les contenus de chaque catégorie ont été découpés sous forme d'unités de sens portant sur le même contenu et comportant en général plusieurs tours de parole. Finalement, nous avons regroupé ces unités de sens de chaque catégorie de contenu dans des tableaux de la séance 2 à la séance 6 pour l'analyse quantitative et qualitative. Puis nous avons codé les unités de sens selon le numéro de séance et les différents temps de débat d'idées, d'action et d'évaluation.

## **5.2. Les temps de débat d'idées**

Durant les temps de débat d'idées, nous avons mesuré dans un premier temps l'évolution de la participation des élèves aux débats au fil des séances par la comptabilisation du nombre de tours de parole pour chaque groupe et pour chaque élève. Nous avons mesuré aussi la durée de ces débats et le nombre de ruptures de tours de parole des élèves. Nous avons mené dans un deuxième temps une autre analyse quantitative pour la comptabilisation des contenus échangés (construction des alignements, maintien et repérage) par les élèves des deux groupes lors des temps de débat d'idées sur l'ATR. Pour ce faire, nous avons compté le nombre d'unités de sens de chaque catégorie de contenu de la séance 2 à la séance 5 pour chaque groupe. Dans un troisième temps, nous avons mené une analyse qualitative par catégories de contenus (construction des alignements, maintien et repérage). Dans les faits, nous avons regroupé les règles d'action et les critères d'évaluation construits par les élèves dans un tableau récapitulatif en fonction des séances pour chaque groupe. Par la suite, nous avons analysé des extraits significatifs de débats.

### **5.2.1. La participation des élèves au débat d'idées**

Concernant la participation des élèves au débat d'idées, nous avons comptabilisé le nombre de tours de parole pour chaque groupe et pour chaque élève (annexe II) de la séance 2 à la séance 5. Toutes ces données quantitatives ont été présentées sous forme de graphes pour plus de lisibilité. Nous avons compté également le nombre de ruptures de tours de parole des élèves et mesuré la durée des débats au fur et à mesure des séances.

### **5.2.2. Analyse quantitative des contenus en jeu**

Pour cette étude, nous avons comptabilisé les unités de sens relatives aux contenus débattus sur l'ATR pour chaque groupe de la séance 2 à la séance 5. Pour ce faire, nous avons compté les unités de sens pour chaque catégorie de contenu, nous les avons organisées sous forme de tableau (annexe III) et nous les avons présentés sous forme graphique.

### **5.2.3. Analyse qualitative des données**

Pour mener cette analyse qualitative, nous avons précisé au début, pour chaque catégorie de contenu (construction de l'alignement, maintien et repérage), les critères d'évaluation et les règles d'action élaborés par les élèves en fonction des séances (de 1 à 5). Par la suite, nous avons classé ces données dans des tableaux récapitulatifs pour chaque groupe et par séance. Dans les faits, ces tableaux nous ont renseignés sur la participation des élèves à la construction d'un référentiel commun au fur et à mesure des séances. Finalement, nous avons analysé des extraits significatifs pour documenter comment les élèves construisent le référentiel commun au fur et à mesure des séances, pour chacune des trois catégories de contenus et en fonction des différentes modalités de collaboration utilisées par les élèves.

### **5.3. Les temps d'action**

Concernant l'analyse des temps d'action, nous avons mené une première analyse quantitative avec des données numériques. En effet, nous avons mesuré l'évolution des niveaux des élèves dans la réalisation de l'ATR avant et après les temps de débats d'idées de la séance 2 à la séance 6. Nous avons comptabilisé également le nombre de débats spontanés des élèves pour chaque catégorie de contenu (construction de l'alignement, maintien et repérage) de la séance 2 à la séance 6. En fait, les élèves de chaque groupe ont échangé de façon spontanée (l'enseignant n'en n'a pas fait la demande) à propos de quelques passages (réalisation de l'ATR) de leurs pairs. Aussi, nous avons comptabilisé ce nombre de débats spontanés comme suit : nous avons défini qu'un débat spontané est identifié sur le contenu d'une catégorie à chaque fois qu'un tour de parole au moins porte sur ce contenu. Un débat spontané peut ainsi porter sur plusieurs contenus. Durant l'analyse qualitative, nous avons regroupé les règles d'action et les critères d'évaluation mobilisés de façon spontanée durant les temps d'action (de la séance 2 à la séance 6) et nous les avons classés dans des tableaux récapitulatifs (annexe IV).

#### **5.3.1. Les progrès des élèves dans la réalisation de l'ATR**

Pour l'évolution des niveaux des élèves dans la réalisation de l'ATR des deux groupes, nous avons chronométré le maintien de chaque élève à l'ATR avant et après chaque temps de débat d'idées de la séance 2 à la séance 5 ainsi qu'avant et après le temps d'évaluation formative dans la séance 6 (annexe V). Ces données sont présentées sous forme de tableaux pour analyser l'évolution des niveaux des élèves des deux groupes dans la réalisation de l'ATR durant les temps d'action avant et après les temps de débats d'idées de la séance 2 à la séance 6 :

- 1) niveau A : pas d'alignement bras-tronc ;
- 2) niveau B : alignement bras-tronc, non-alignement tronc-jambes ;
- 3) niveau C : alignement bras-tronc-jambes (sans maintien) ;
- 4) niveau D: maintien bref de l'alignement bras-tronc-jambes (une à deux secondes) ;
- 5) niveau E : maintien prolongé de l'alignement bras-tronc-jambes (trois secondes ou plus) » (Carnus, 2009, p. 87).

### **5.3.2. Le nombre de débats spontanés pendant les temps d'action**

Durant les temps d'action, tous les élèves prennent l'initiative de débattre de façon spontanée alors que l'enseignant n'en n'a pas fait la demande. Nous avons donc enregistré ces débats à l'aide d'un caméscope et d'un dictaphone. Nous avons aussi comptabilisé le nombre de débats de ce type (annexe VI) pour pouvoir analyser leur évolution concernant l'ATR pour les deux groupes de la séance 2 à la séance 6.

### **5.3.3. Les contenus en jeu pendant les temps d'action**

Nous avons comptabilisé les contenus en jeu durant les débats spontanés des temps d'action de la séance 2 à la séance 6 pour les deux groupes (annexe VI). Pour ce faire, nous avons noté qu'un débat spontané porte sur un contenu (construction de l'alignement, maintien ou repérage) à chaque fois qu'un tour de parole au moins porte sur ce contenu. Un débat spontané peut ainsi porter sur plusieurs contenus. Ces données sont présentées sous forme de graphes.

### **5.3.4. Analyse qualitative par catégorie de contenu**

Dans l'analyse qualitative, nous avons précisé au début, pour chaque catégorie de contenu (construction de l'alignement, maintien et repérage), les critères d'évaluation et les règles d'action mobilisés de façon spontanée par les élèves et élaborés durant les temps de débat

d'idées. Ensuite, nous avons classé ces données dans des tableaux récapitulatifs pour chaque groupe de la séance 2 à la séance 6.

### **5.3.5. Analyse qualitative d'extraits significatifs par catégories de contenus**

Vu que les temps d'action n'ont pas fait l'objet d'analyse dans la littérature, nous avons choisi de sélectionner des extraits significatifs en lien avec nos questions de recherche afin d'étudier comment les élèves mobilisent le référentiel commun et s'évaluent, pour les trois catégories de contenus qui ont fait l'objet d'échanges lors des temps de débat d'idées (construction des alignements, maintien et repérage) et au regard des différentes modalités de collaboration entre les élèves. Nous avons retenu des extraits lorsque la majorité des élèves du groupe participe au débat sur le même passage à l'ATR et non quand seul un ou deux élèves interviennent.

## **5.4. Les temps d'évaluation**

Durant les temps d'évaluation, nous avons mené au début une analyse quantitative afin de comptabiliser le nombre de tours de parole pour chaque catégorie de contenu. Puis, nous avons regroupé les règles d'action et les critères d'évaluation mobilisés par les élèves dans un tableau récapitulatif de la séance 2 à la séance 6 pour chaque groupe. Finalement, nous avons analysé des extraits significatifs en fonction de la mobilisation des règles d'action et des différentes modalités de collaboration entre les élèves.

### **5.4.1. Analyse quantitative par catégorie de contenu**

Nous avons comptabilisé le nombre de tours de parole pour chaque catégorie de contenu (construction de l'alignement, maintien, repérage) des deux groupes pendant les temps d'évaluation en séances 4 et 6. Nous avons classé toutes ces données dans des tableaux (annexe VII), puis nous les avons présentées sous forme de graphes.

### **5.4.2. Analyse qualitative par catégorie de contenu**

Dans l'analyse qualitative, nous avons précisé au début, pour chaque catégorie de contenu (construction de l'alignement, maintien et repérage), les critères d'évaluation et les règles d'action mobilisées par les élèves et élaborées durant les temps de débat d'idées. Puis, nous avons classé ces données dans des tableaux récapitulatifs pour chaque groupe en séances 4 et 6.

### **5.4.3. Analyse qualitative d'extraits significatifs par catégorie de contenu**

Nous avons choisi d'analyser des extraits significatifs, qui révèlent comment l'évaluation évolue de la séance 4 à la séance 6 et comment les élèves utilisent le référentiel commun au regard des différentes modalités de collaboration entre les élèves.

### **5.5. Suivi de trois élèves**

Nous avons suivi plus particulièrement trois élèves tout au long de la séquence :

- un élève, Rayen, qui participe peu aux débats et progresse rapidement dans la réalisation de l'ATR ;
- un élève, Aya qui participe comme leader dans les débats et ne progresse pas sur le plan moteur ;
- un élève, Oussama, qui participe aux débats et progresse dans l'ATR.

Nous allons ainsi faire des liens les différents temps et les données des entretiens pour étudier comment les élèves apprennent de façon singulière avec le débat d'idées.

### **5.6. Validité et confiance dans l'analyse des données**

Pour atteindre la validité et la confiance dans l'analyse des données de cette recherche, nous avons mis en place plusieurs éléments. Au niveau de la validité d'abord, nous nous sommes impliqués dans les séances durant tout le cycle de gymnastique. Nous avons regardé de nouveau les données recueillies, nous avons ré-inspecté les catégories classées et nous avons vérifié si l'interprétation des données présentait un sens. Puis, nous avons évalué et discuté ces résultats avec l'enseignant participant à cette étude. Enfin, nous avons consulté un expert extérieur à l'étude pour avoir son opinion sur la validité des données recueillies.

Au niveau de la confiance dans l'analyse, nous avons collaboré avec une autre chercheuse pour élaborer des questions sur les débats, établir un guide d'entretien (annexe VIII) et analyser les contenus transcrits. Puis, nous avons vérifié ensemble la logique de l'analyse de contenu de toutes les données à travers un test de fidélité inter-codeurs. Nous avons aussi fait des analyses croisées de toutes les données afin de choisir les extraits significatifs.

# **TROISIEME PARTIE :**

## **RESULTATS**

Dans un premier temps, nous analysons les verbatim des élèves durant les temps de débat d'idées sur l'ATR et nous étudions comment les élèves construisent un référentiel commun. Dans un deuxième temps, nous montrons les progrès des élèves dans la réalisation de l'ATR de la séance 2 à la séance 6 avant et après les temps de débat d'idées. Nous analysons également les débats spontanés des élèves durant les temps d'action. Dans un troisième temps, nous nous centrons sur les temps d'évaluation. Finalement, nous suivons les cas de trois élèves afin d'étudier comment ils exploitent le dispositif de débat d'idées.

## **1. Les temps de débat d'idées**

Dans un premier temps, les résultats portent sur la participation des élèves au débat d'idées. Dans un second temps, nous montrons comment les élèves construisent un référentiel commun en fonction de différentes catégories de contenus (construction des alignements, maintien et repérage). Enfin, nous nous intéressons plus spécifiquement à l'élaboration des règles d'action et aux modalités de collaboration interactive entre les élèves lors d'extraits significatifs.

### **1.1. La participation des élèves au débat d'idées**

Dans cette section, nous présentons en premier lieu la participation des élèves aux débats par groupe et la durée des débats d'idées au fur et à mesure des séances. Puis nous précisons la participation de chaque élève au débat d'idées en fonction du nombre de tours de parole, puis le nombre de ruptures de tours de parole dans les débats d'idées avant de nous intéresser aux contenus échangés lors des débats d'idées.

#### **1.1. 1. Participation des élèves au débat d'idées par groupes**

La figure 3 montre que le nombre de tours de parole (TP) par débat d'idées augmente régulièrement au cours des séances pour les deux groupes : de 21 tours de parole en séance 2 à 54 tours de parole en séance 5 pour le groupe 1 et de 24 tours de parole en séance 2 à 55 tours de parole en séance 5 pour le groupe 2. Ainsi, le nombre de tours de parole par débat d'idées a plus que doublé de la séance 2 à la séance 5.

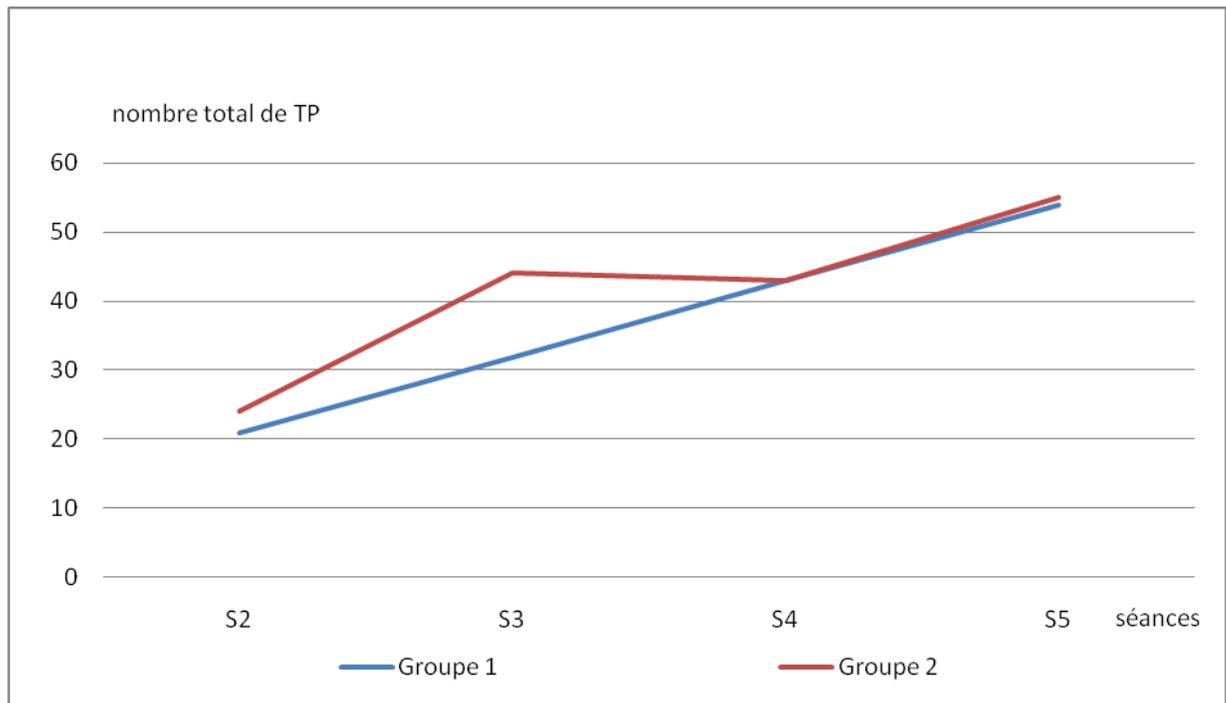


Figure 3: nombre de tours de parole pris par les deux groupes lors des débats d'idées de la séance 2 à la séance 5.

Cette augmentation du nombre de tours de parole dans les débats d'idées au fur et à mesure des séances se traduit par une durée de plus en plus importante des débats d'idées.

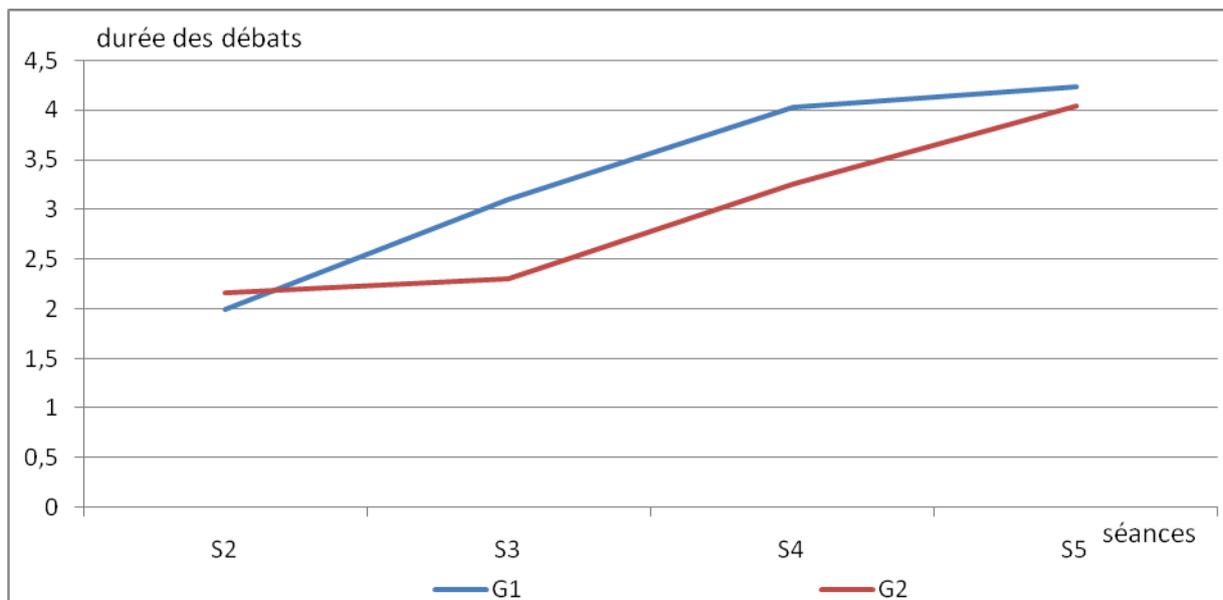


Figure 4 : évolution de la durée des débats d'idées de la séance 2 à la séance 5.

Cette figure montre que la durée de débat d'idées augmente: de la séance 2 à la séance 5, elle est multipliée par 2. En effet, cette durée évolue de 2' en séance 2 à 4'23'' en séance 5 pour le groupe 1 et de 2'16'' en séance 2 à 4'04'' en séance 5 pour le groupe 2.

### 1.1.2. Participation de chaque élève au débat d'idées

Les figures 5 et 6 mettent en évidence l'évolution du nombre de tours de parole par élève pendant les temps de débat d'idées respectivement pour les groupes 1 et 2 en fonction des séances.

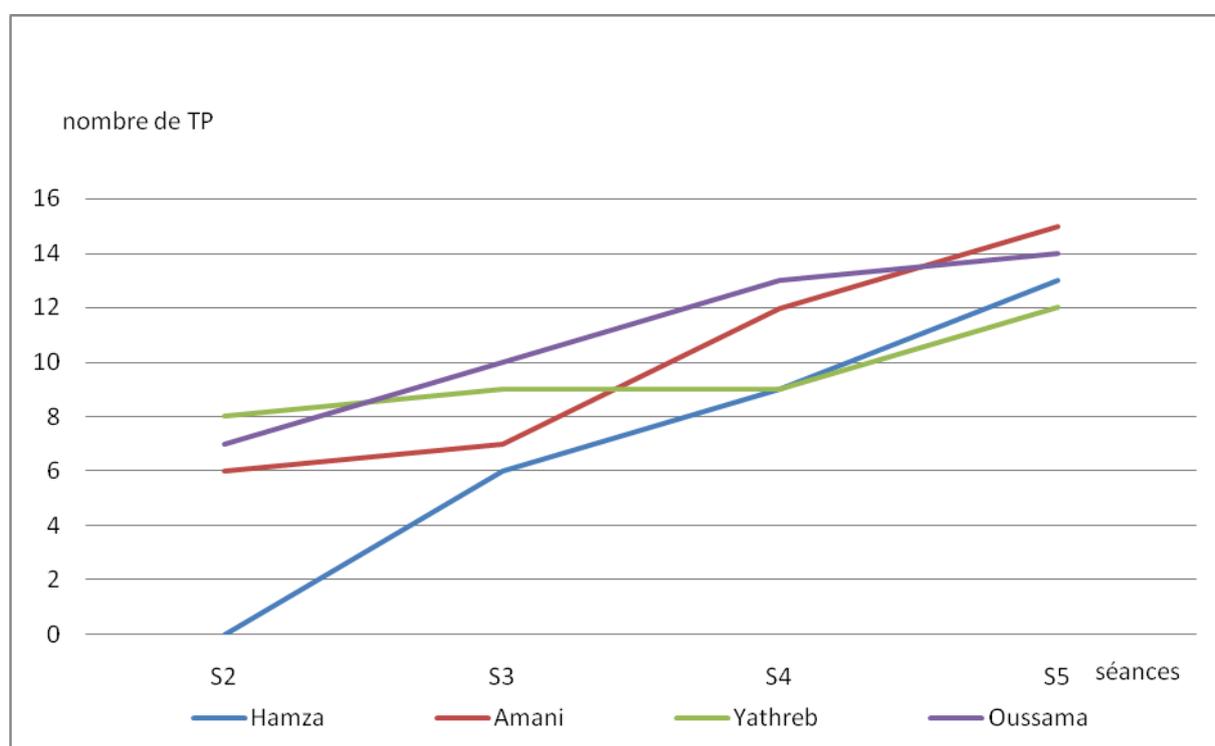


Figure 5 : nombre de tours de parole des élèves du groupe 1 pendant les temps de débats d'idées sur l'ATR de la séance 2 à la séance 5.

Concernant le groupe 1, pendant le temps de débat d'idées de la séance 2, Hamza ne prend pas part aux échanges alors qu'Amani, Yathreb et Oussama participent aux interactions avec respectivement 6, 8 et 7 tours de parole. Dès la séance 3, Hamza prend part aux échanges (6 tours de parole). A partir de la séance 3, le nombre de tours de parole par élève augmente régulièrement et les différences entre élèves en termes de tours de parole s'estompent (entre 3 et 4 tours de parole selon les séances).

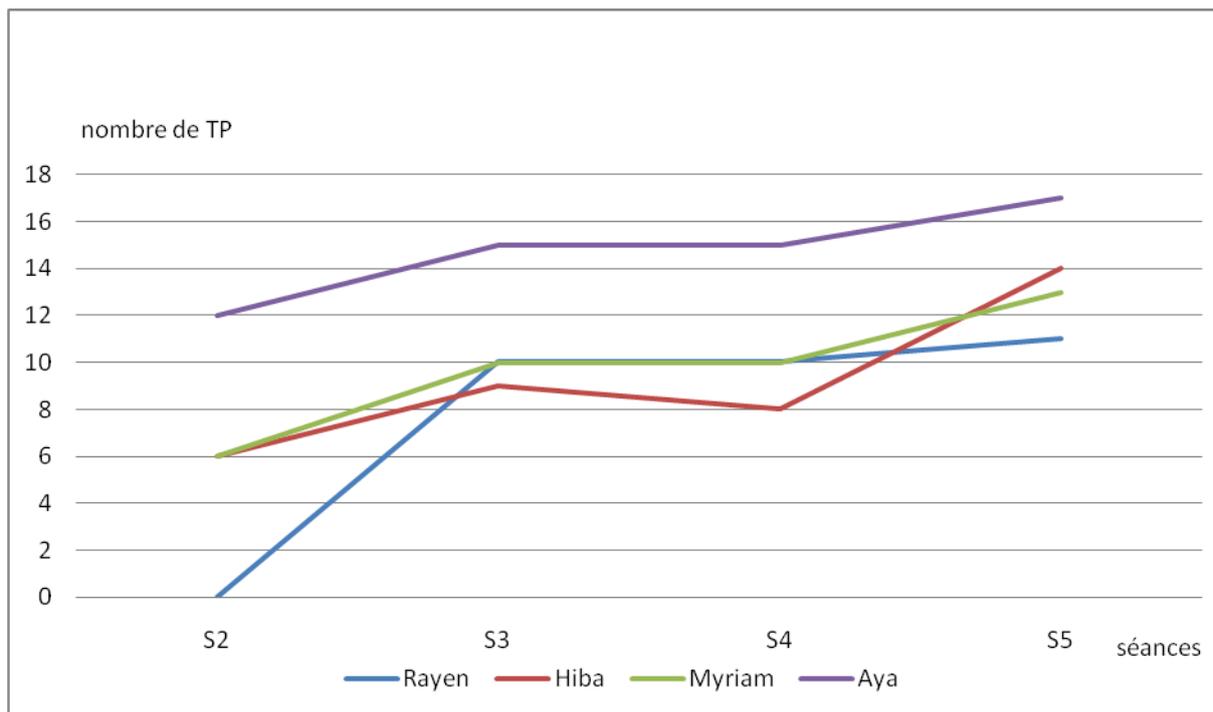


Figure 6 : nombre de tours de parole des élèves du groupe 2 pendant les temps de débat d'idées sur l'ATR au cours des séances 2 à 5.

Concernant le groupe 2, nous constatons que lors de la séance 2, Rayen ne prend pas la parole durant le temps de débat d'idées, Hiba et Myriam participent avec 6 tours de parole alors qu'Aya prend la parole deux fois plus (12 tours de parole). Dès la séance 3, Rayen participe aux échanges avec un nombre de tours de parole proche de celui de Hiba et Myriam (entre 9 et 10 tours de parole en séance 3 ; entre 8 et 10 tours de parole en séance 4). Lors de la séance 5, les différences en termes de nombre de tours de parole entre élèves ont diminué, même si on note qu'Aya continue de dominer les échanges. L'écart entre Rayen et Aya passe de 12 tours de parole en séance 3 à 6 tours de parole en séance 5. Finalement, Aya prend davantage la parole que ses pairs, et ce systématiquement lors de toutes les séances, entre 3 et 7 tours de parole pour chaque débat d'idées si on ne tient pas compte de la séance 2.

En résumé, nous pouvons retenir que le nombre de tours de parole pris par chaque élève lors des temps de débat d'idées augmente au cours des séances et ce pour les deux groupes. Les résultats mettent en évidence, pour les deux groupes des écarts importants entre les élèves lors de la séance 2, puis ces différences s'estompent progressivement au fur et à mesure des séances. Cependant, dans le groupe 2, une élève, Aya occupe une position dominante en prenant systématiquement un nombre de tours de parole plus important que ses pairs.

### 1.2.3. Les ruptures de tours de parole lors des débats d'idées

Dans cette section, nous montrons la diminution du nombre de ruptures de tours de parole des élèves pour les deux groupes au fur et à mesure des séances.

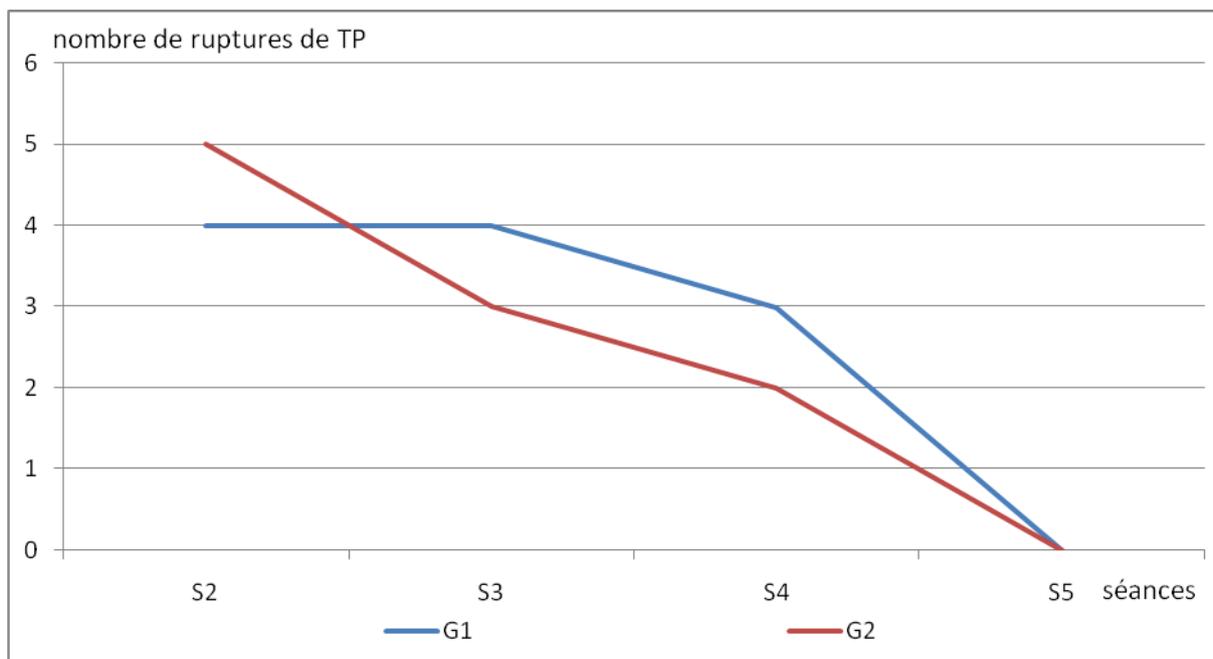


Figure 7 : nombre de ruptures de tours de parole par débat d'idées des deux groupes de la séance 2 à la séance 5

La figure 7 montre que le nombre de ruptures de tours de parole pour les deux groupes diminue au fur et à mesure des séances. En effet, on note 4 ruptures de tours de parole pour le groupe 1 et 5 pour le groupe 2 durant les temps de débat d'idées de la séance 2, puis ce nombre diminue au fur et à mesure des séances. Lors de la séance 5, il n'y a plus de ruptures de tours de parole lors de débat d'idées, ce qui montre que les élèves sont de plus en plus à l'écoute de leurs pairs et cessent de leur couper la parole. Cette diminution de ruptures des tours de parole traduit davantage de continuité dans les échanges.

### 1.2. Contenus en jeu dans les temps de débats d'idées

Dans cette deuxième section, nous présentons au début les catégories de contenus échangés par les élèves au fur et à mesure des séances. Puis, nous montrons comment tous les élèves participent à la construction d'un référentiel commun de critères d'évaluation et de

règles d'action à partir des différentes catégories de contenus. Finalement, nous montrons comment les élèves construisent les règles d'action en fonction des différentes catégories de contenus avant de préciser les modalités de collaboration entre les élèves.

### 1.2.1. Analyse quantitative des contenus échangés lors des débats d'idées

Les figures 8 et 9 présentent la nature des contenus (construction des alignements, maintien et repérage) échangés par les élèves des deux groupes lors des temps de débat d'idées sur l'ATR par unités de sens de la séance 2 à la séance 5.

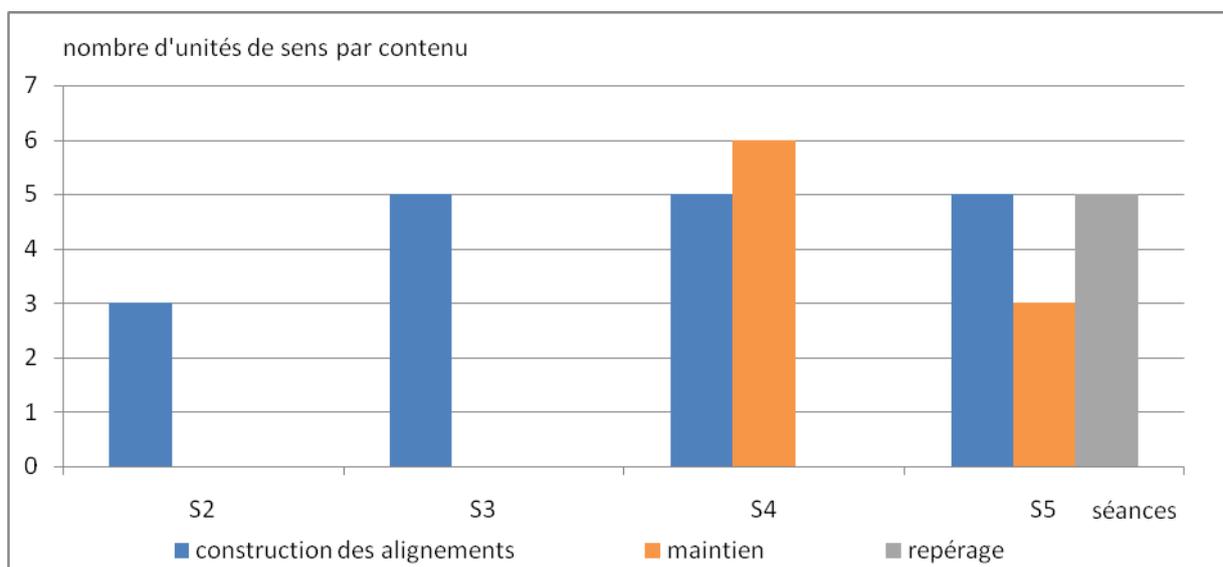


Figure8 : contenus des débats d'idées sur l'ATR pour le groupe 1 de la séance 2 à la séance 5 (par unité de sens)

La figure 8 montre que les contenus des débats évoluent en fonction des thèmes des séances. En effet, la catégorie de la construction des alignements est introduite par l'enseignant dès la séance 2 avec 3 unités de sens, puis discutée lors des séances 3, 4 et avec 5 unités de sens. La catégorie maintien est introduite à partir de la séance 4 avec 6 unités de sens, puis discutée en séance 5 avec 3 unités de sens. La catégorie repérage est introduite plus tardivement, à partir de la séance 5 avec 5 unités de sens.

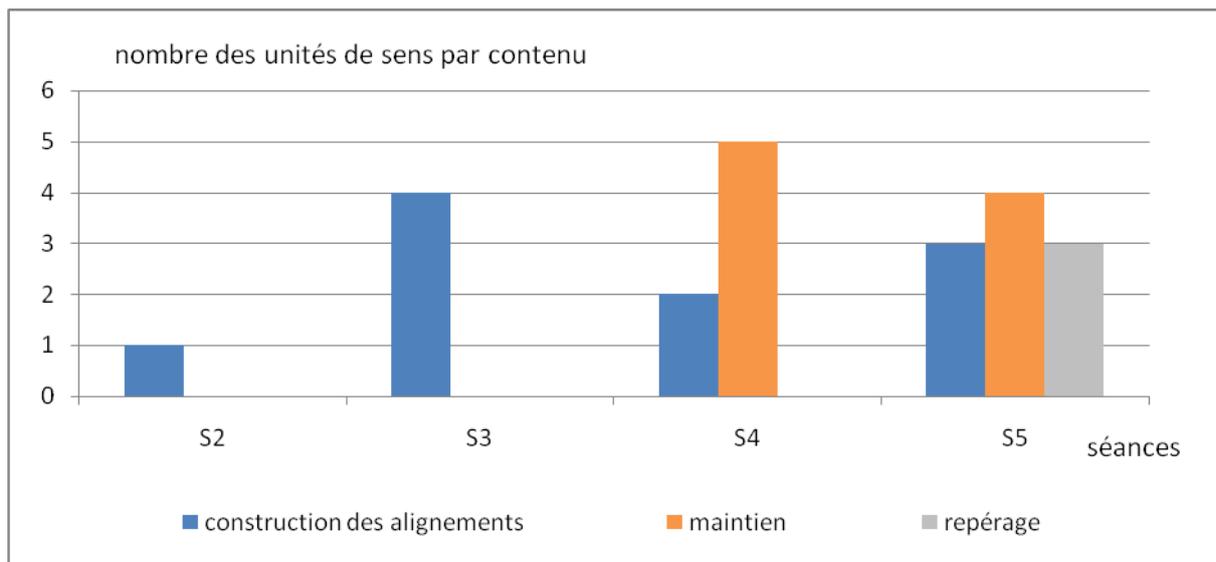


Figure 9 : contenus des débats d'idées sur l'ATR pour le groupe 2 de la séance 2 à la séance 5 (par unité de sens)

Comme pour le groupe 1, la figure 9 montre que les contenus des débats évoluent en fonction des thèmes des séances. En effet, la catégorie de la construction des alignements est introduite dès la séance 2 avec une seule unité de sens, puis discutée lors des séances 3 avec 4 unités de sens, en séance 4 avec 2 unités de sens et en séance 5 avec 3 unités de sens. La catégorie maintien est introduite à partir de la séance 4 avec 5 unités de sens, puis discutée en séance 5 avec 4 unités de sens. La catégorie repérage est introduite à partir de la séance 5 avec 3 unités de sens.

Les résultats mettent en évidence, pour les deux groupes, des écarts entre le nombre d'unités de sens par catégories de contenus. En effet, nous remarquons que le nombre d'unités de sens par catégorie de contenu pour le groupe 2 est inférieur à celui du groupe 1. Pour la catégorie construction des alignements, elle est présente en séance 2 avec 3 unités de sens pour le groupe 1 par rapport à une seule unité de sens pour le groupe 2. En séance 3, cette même catégorie est présente avec 5 unités de sens pour le groupe 1 par rapport à 4 unités de sens pour le groupe 2. En séance 4, nous avons enregistré 5 unités de sens pour le groupe 1 et 2 unités de sens pour le groupe 2. Cependant, en séance 5, nous avons noté respectivement 5 unités de sens pour le groupe 1 et 3 unités de sens pour le groupe 2.

Concernant la catégorie maintien qui est introduite en séance 4, elle est présente avec 6 unités de sens pour le groupe 1 par rapport à 5 unités de sens pour le groupe 2. En séance 5, le nombre des unités de sens a diminué pour les deux groupes 3 pour le groupe 1 et 4 pour le groupe 2. Quant à la catégorie repérage qui est introduite en séance 5, elle est présente avec 5 unités de sens pour le groupe 1 et seulement 3 unités de sens pour le groupe 2.

Nous avons noté pour le groupe 1 comme pour le groupe 2 une continuité relative aux contenus échangés par les élèves au cours de la séquence. En effet, l'enseignant introduit progressivement de nouveaux contenus au fur et à mesure des séances comme nous l'avons montré dans le protocole. Au début, l'enseignant choisit de faire débattre les élèves sur l'alignement (*d'après vous, quels sont les critères de réussite d'un l'ATR ?*). Les élèves échangent à propos de la construction des alignements dans les séances 2 et 3. Dans la séance 4, l'enseignant demande aux élèves de se rappeler de ce qu'ils ont vu les séances précédentes (*qui peut nous rappeler des critères de réussite de l'ATR ?*), puis il les questionne sur le maintien, ce qui explique la présence de ces deux catégories de la construction des alignements et du maintien. Enfin, dans la séance 5, l'enseignant demande aussi aux élèves de rappeler les contenus qui portent sur la construction des alignements et le maintien, puis il questionne les élèves sur les repères qu'ils prennent au niveau visuel et proprioceptif. Cela explique la présence des trois catégories de contenus dans la séance 5. Nous constatons donc au fur et à mesure de l'avancée dans le cycle que les élèves continuent d'échanger sur les contenus élaborés lors des séances précédentes. En effet, l'enseignant questionne systématiquement les élèves sur ce qui a été débattu lors des séances précédentes.

### **1.2.2. Analyse qualitative par catégories de contenus**

Après avoir présenté la nature des contenus débattus par les élèves lors des débats d'idées, nous précisons pour chaque catégorie de contenus les critères d'évaluation et les règles d'action élaborés par les élèves en fonction des séances. Ainsi les tableaux 6 et 7 présentent les critères d'évaluation et les règles d'action élaborés par les élèves des deux groupes par catégories de contenus et en fonction des séances. Ces deux tableaux montrent que les élèves participent à la construction d'un référentiel commun au fur et à mesure des séances.

Tableau 6 : tableau récapitulatif des critères d'évaluation et des règles d'action énoncés par les élèves par catégories de contenus et en fonction des séances (groupe 1)

			S2	S3	S4	S5
Construction de l'alignement	Critères d'évaluation	Alignement bras, tronc et jambes		*	*	*
	Règles d'action	Fléchir la jambe avant et tendre les bras en haut lors de la fente avant		*		*
		Poser les mains sur le tapis à la largeur des épaules	*	*		*
		Pousser sur les jambes	*	*		*
		Faire l'ATR au ralenti			*	
		Ouvrir les angles bras-tronc puis tronc-jambes				*
		Dégager les pointes des pieds vers le haut			*	*
Maintien	Critères d'évaluation	Tenir l'ATR deux secondes			*	*
	Règles d'action	Avoir la force dans les bras			*	
		Avoir un corps tonique Gagner son corps			*	*
Repérage	Règles d'action	<u>Avant l'action</u> Regarder les pieds des autres, les mains, le tapis Sentir les mains, les bras, les jambes.  <u>Après l'action</u> Regarder le tapis et les mains Sentir tout le corps gagné au maintien. Sentir les bras et les jambes				* *  * *

Tableau 7 : tableau récapitulatif des critères d'évaluation et des règles d'action énoncés par les élèves par catégories de contenus et en fonction des séances (groupe 2)

			S2	S3	S4	S5
Construction de l'alignement	Critères d'évaluation	Alignement bras, tronc et jambes		*	*	*
	Règles d'action	Fléchir la jambe avant et tendre les bras en haut lors de la fente avant		*		*
		Poser les mains sur le tapis à la largeur des épaules	*	*		*
		Pousser sur les jambes	*	*		*
		Faire l'ATR au ralenti				
		Ouvrir les angles bras-tronc puis tronc-jambes				*
		Dégager les pointes des pieds vers le haut			*	
Maintien	Critères d'évaluation	Tenir l'ATR deux secondes			*	*
	Règles d'action	Avoir la force dans les bras			*	
		Avoir un corps tonique Gagner son corps			*	*
Repérage	Règles d'action	<u>Avant l'action</u> Regarder les pieds des autres, les mains, le tapis Sentir les mains, les bras, les jambes.				*
		<u>Après l'action</u> Regarder le tapis et les mains Sentir tout le corps gainé au maintien. Sentir les bras et les jambes				*

Les tableaux 6 et 7 montrent que les élèves construisent un référentiel commun de critères d'évaluation et de règles d'action. Nous présentons pour chaque catégorie de contenu les critères d'évaluation et les règles d'action élaborées par les deux groupes d'élèves, et nous mettons en évidence les points communs et les différences entre les deux groupes.

Concernant la catégorie de la construction des alignements, nous constatons qu'il y a un critère d'évaluation apporté par l'enseignant en séance 3 pour les deux groupes : *l'alignement bras-tronc-jambes*. Ce critère d'évaluation est rappelé par les élèves des deux groupes durant les temps de débat d'idées des séances 4, 5. Pour les règles d'action, les élèves des deux groupes formulent deux règles d'action durant les temps de débat d'idées de la séance 2, l'une porte sur la pose des mains sur le tapis à la largeur des épaules et l'autre sur la poussée des jambes à la verticale. Nous constatons que ces deux règles d'action sont rappelées et précisées durant les séances 3 et 5. Les élèves du groupe 2 formulent une autre règle d'action sur la fente avant en séance 2, cette même règle d'action est formulée par les élèves du groupe 1 en séance 3. Elle est rappelée par la suite par les deux groupes en séance 5. Deux nouvelles règles d'action sont apportées par les élèves en séance 4, une porte sur la vitesse d'exécution de l'ATR amenée par un élève du groupe 1, l'autre porte sur le dégagement des pointes des pieds apportée par les deux groupes. Cette dernière est rappelée par les élèves du groupe 1 en séance 5. La règle d'action à propos de l'ouverture des angles est apportée par l'enseignant en séance 5 pour les deux groupes.

Concernant la catégorie maintien, l'enseignant apporte en séance 4 un critère d'évaluation : *maintien des deux secondes*, ce critère est rappelé par les deux groupes en séance 5. Pour les règles d'action, en séance 4, les élèves du groupe 2 ainsi que les garçons du groupe 1 apportent un contenu erroné sur la force des bras. Avec les relances de l'enseignant, les élèves des deux groupes apportent également une règle d'action qui porte sur la tonicité du corps. En séance 5, la majorité des élèves ont changé de représentation et la règle d'action de la tonicité du corps se précise vers une règle d'action qui intègre la notion de gainage. Nous reviendrons dans l'analyse qualitative des extraits significatifs sur cette intégration du vocabulaire spécifique de la gymnastique dans les règles d'action.

Enfin, les élèves débattent du repérage lors de la séance 5, avant et après un temps d'action. Ils élaborent ainsi des règles d'action qui portent sur le repérage visuel et d'autres qui portent sur le repérage statéssthésique. Ces règles d'action se précisent après l'action. En effet, pour le repérage visuel, les élèves des deux groupes ont parlé avant l'action de ce qu'ils ont pensé voir (rien, mains, tapis, pieds des parades.) lors de l'exécution de l'ATR. Après l'action, nous avons noté une évolution importante pour les élèves des deux groupes. En effet

pour le repérage visuel, la majorité des élèves du groupe 1 ont élaboré une règle d'action qui porte sur le regard des mains lors du maintien en ATR. La plupart des élèves du groupe 2 ont élaboré une règle d'action qui porte sur le regard des mains et le tapis.

Pour le repérage statesthésique, après l'action, les élèves du groupe 1 élaborent une règle d'action qui porte sur la sensation du corps gainé et tendu. Cependant, les élèves du groupe 2 élaborent des réponses qui ne sont pas précises qui portent sur la sensation des mains et des jambes.

Pour conclure, nous pouvons dire que le critère d'évaluation formulé en séance 3 de l'alignement bras-tronc-jambes est rappelé par les élèves en séances 4, 5 et 6. Quant au critère de la durée du maintien, formulé en séance 4, est rappelé en séance 5. Pour les règles d'action, nous pouvons dire que la majorité des règles d'action élaborées sont de nouveau discutées par les élèves dans les séances suivantes. Nous pouvons citer les deux règles d'action de la pose des mains sur le tapis à la largeur des épaules et de la poussée sur les jambes, qui sont formulées en séance 2 et rappelées et discutées en séances 3 et 5 pour les deux groupes. Nous constatons que les élèves utilisent un grand nombre de critères d'évaluation et de règles d'action lors de la séance 5. En effet, durant les temps de débat d'idées de la séance 5, les élèves du groupe 1 utilisent 2 critères d'évaluation et 11 règles d'action par rapport à 2 règles d'action seulement en séance 2. De même, les élèves du groupe 2 utilisent 2 critères d'évaluation et 10 règles d'action durant les temps de débat d'idées de la séance 5. Cependant en séance 2, ils utilisent uniquement 3 règles d'action.

### **1.2.3 Analyse qualitative d'extraits significatifs par catégories de contenus**

Le professeur questionne systématiquement les élèves lors des temps de débat d'idées de chaque séance pour que ceux-ci formulent les règles de l'action efficace. Dans cette section, nous analysons les extraits significatifs qui montrent comment les élèves co-construisent les règles d'action en fonction des différentes catégories de contenus: la construction des alignements, le maintien et le repérage. Nous montrons aussi comment évoluent ces règles d'action formulées au fil des séances et nous identifions les dynamiques interactives au cours des échanges.

### 1.2.3.1. Les règles d'action sur la construction des alignements

#### *Des règles d'action qui précisent la motricité des gymnastes à partir de repères spatio-temporels*

En séance 2, les deux groupes d'élèves échangent sur le positionnement des segments corporels en faisant des confusions entre les différentes parties du corps comme le montre l'extrait 1 de la séance 2 : *mains tendues vers le haut, pieds tendus*. En séance 3, les élèves commencent à formuler des règles d'action plus précises ; elles portent sur la fente avant, la pose des mains sur le tapis à la largeur des épaules et la poussée sur les jambes. Nous illustrons cette précision des règles d'action avec le groupe 1, puis avec le groupe 2.

#### Séance 2 Extrait 1 : S2G1DICAUS1

Enseignant : D'après vous, quels sont les critères de réussite d'un l'ATR ?

Amani : pieds tendus.

Oussama : mains tendues vers le haut.

Enseignant : est-ce que c'est vraiment les mains qui doivent être tendues ? Est-ce que c'est les pieds ?

Amani : oui !

Enseignant : comment appelez-vous ça dans la langue française, est-ce que c'est la main ?

Yathreb : madame, bras !

Enseignant : donc, on est d'accord qu'on parle des bras. Et comment appelez ça toujours en français (en montrant la jambe) ?

(Ils répondent tous en même temps) : jambe ! Madame.

Enseignant : il faut qu'on se mette d'accord que la terminologie diffère d'une langue à une autre.

#### Séance 3 Extrait 2 : S3G1DICAUS1

Enseignant : Quels sont les critères de réussite de l'ATR ?

Oussama : premièrement, il faut faire la fente avant puis on pousse fort sur la jambe d'appui.

Yathreb: on lance les deux jambes à la verticale.

Hamza : avant de lancer les jambes à la verticale, on doit mettre les mains sur le tapis pour qu'on puisse pousser la jambe vers le haut.

Oussama : ben, c'est automatique la pose des deux mains sur le tapis à la largeur des épaules.

L'analyse de l'extrait 1 montre que les élèves nomment des positions de segments corporels *pieds tendus, mains tendues* vers le haut qui renvoient à la position initiale de la fente pour réaliser l'ATR, sans évoquer d'actions. De plus, ils font des confusions entre les parties du corps (mains et bras ; pieds et jambes).

L'extrait 2 de la séance 3 montre que les élèves mobilisent les notions de fente avant et de poussée sur la jambe d'appui ; ils commencent à utiliser des termes spécifiques de la gymnastique qui ont été apportés par le professeur lors de la séance précédente. Ils ajoutent des précisions sur l'intensité de la poussée des jambes : *on pousse fort sur la jambe d'appui*, le placement des jambes dans l'espace : *on lance les deux jambes à la verticale* et des mains : *la pose des deux mains sur le tapis à la largeur des épaules*. Oussama et Hamza évoquent une succession d'actions dans le temps (*premièrement, avant*). Hamza élabore une relation entre deux actions, la pose des mains et la poussée des jambes : *on doit mettre les mains sur le tapis pour qu'on puisse pousser la jambe vers le haut*.

Concernant la dynamique interactive des échanges dans les deux extraits, nous constatons qu'elle est de l'ordre de la co-construction. En effet, au début de l'extrait 1, Amani et Oussama apportent deux réponses complémentaires : *pieds tendus, mains tendues vers le haut* et se situent donc dans la co-construction. Dans la suite du même extrait, il n'y a pas de modalités de collaboration entre les élèves, soit un seul élève répond à la question de l'enseignant, soit ils répondent tous en même temps. Nous constatons donc qu'une seule modalité de collaboration est présente dans cet extrait : la co-construction.

L'extrait 2 montre que les tours de parole s'enchaînent et se complètent d'un élève à l'autre. Au début, Oussama commence par évoquer la fente avant et la poussée forte sur la jambe d'appui. Puis Yathreb ajoute qu'il faut lancer les deux jambes à la verticale. Dans le troisième tour de parole, Hamza ajoute qu'il faut avant poser les mains pour pouvoir pousser sur les jambes, puis Oussama précise encore qu'il faut poser les mains à largeur des épaules.

Concernant le groupe 2, nous avons relevé les mêmes résultats.

Séance 2 Extrait 3 (S2G2DICAUS1)

Séance 3 Extrait 4 (S3G2DICAUS2)

Enseignant : D'après vous, quels sont les critères de réussite de l'ATR ?  
Aya : mettre les mains tendues sur le tapis.  
Enseignant : est-ce que ce sont vraiment les mains qui doivent être tendues ? il faut se mettre d'accord sur la terminologie française qui diffère de celle en arabe. Donc si on choisit de parler en français il faut définir correctement les termes s'il vous plaît. Êtes-vous d'accord ?  
Tous ensemble : d'accord monsieur.  
Enseignant : (montre tout le bras) comment vous appelez ça dans la langue française, est-ce que c'est la main ?  
Myriam : non, le bras.  
Aya : j'ai voulu dire les bras.  
Enseignant : les bras sont comment ?  
Myriam : écartés en haut.  
Hiba : mains parallèles aux ....  
Aya : il faut mettre les mains sur le tapis et lancer les pieds.

Hiba : on doit commencer par la fente avant pour arriver à pousser fort sur la jambe.  
Myriam : justement parce que la poussée de jambe peut nous aider à arriver facilement à la verticale.  
Aya : mais quand même, il faut poser correctement les mains à la largeur des épaules pour pouvoir pousser les jambes.

Durant la séance 2, l'extrait 3 montre qu'Aya évoque l'action de la pose des mains sur le tapis : *mettre les mains tendues sur le tapis*, en faisant la confusion entre les mains et les bras. Dans le dernier tour de parole, elle évoque de nouveau cette action et ajoute une autre action de la poussée des jambes : *il faut mettre les mains sur le tapis et lancer les pieds*. On constate de nouveau l'approximation du vocabulaire utilisé par les élèves : *lancer les pieds* pour dire *pousser sur les jambes*. Les autres élèves nomment des positions de segments corporels : *écartés en haut*, *mains parallèles*, qui renvoient à la position initiale de la fente pour réaliser l'ATR, sans évoquer d'actions.

Tout comme le groupe 1, l'extrait 4 montre qu'au début de débat de la séance 3, les élèves précisent une succession d'action dans le temps : *on doit commencer*, en précisant l'intensité de la poussée des jambes : *pousser fort*, et le positionnement des segments corporels dans l'espace, notamment le placement des jambes dans l'espace : *à la verticale* et des mains : *à la largeur des épaules*. Hiba et Aya élaborent des relations entre les actions en utilisant les termes *pour*, *parce que*. En effet, Hiba construit une relation entre la fente avant et la poussée sur la jambe : *on doit commencer par la fente avant pour arriver à pousser fort sur la jambe*. Aya élabore une relation entre la pose des mains sur le tapis et la poussée sur les jambes :

*mais quand même, il faut poser correctement les mains à la largeur des épaules pour pouvoir pousser les jambes.*

La dynamique interactive des échanges dans les deux extraits 3 et 4 est de l'ordre de la co-construction comme pour le groupe 1. Au début de l'extrait 3, il n'y a pas de modalités de collaboration entre les élèves : soit un seul élève répond à la question de l'enseignant, soit ils répondent tous en même temps. A la fin de cet extrait, la collaboration au niveau des trois derniers tours de parole est de l'ordre de la co-construction. En effet Hiba accepte la réponse de Myriam et ajoute le terme : *parallèle*. Dans le dernier tour de parole, Aya complète les réponses de Myriam et Hiba afin d'élaborer une règle d'action: *il faut mettre les mains sur le tapis et lancer les pieds*.

La dynamique interactive de l'extrait 4 est aussi de l'ordre de la co-construction ou co-élaboration sans désaccord. En effet, Hiba évoque la fente avant et l'action de la poussée de la jambe en précisant l'intensité de cette poussée. Myriam justifie la réponse de Hiba avec le terme : *parce que* en indiquant la relation entre la poussée des jambes et l'emplacement dans l'espace à *la verticale*. Aya ajoute l'action de la pose des mains qui lui semble être oubliée par ses pairs : *mais quand même*, elle précise encore que cette pose des mains doit être à largeur des épaules afin de faire la relation entre cette action et l'action de la poussée des jambes.

### ***Des règles d'action rappelées par les élèves***

Chaque séance, l'enseignant questionne systématiquement les élèves sur ce qui a été débattu lors des séances précédentes : *qui peut nous rappeler les critères de réussite de l'ATR ?* Nous avons noté qu'il y a des règles d'action qui sont rappelées et discutées spontanément par les élèves et d'autres qui nécessitent des relances spécifiques de l'enseignant pour être rappelées. Nous illustrons au début les règles d'action rappelées spontanément par les élèves avec le groupe 2. Puis, nous illustrons les règles d'action rappelées avec une relance spécifique de l'enseignant avec le groupe 1. Lors de la séance 5, les deux groupes, suite à une question ouverte de l'enseignant rappellent les règles d'action vues dans les séances antérieures à propos de la construction des alignements.

## Séance 5 Extrait 5 : S5G2DICAUS1

Enseignant : qui peut me rappeler des critères de réussite de l'ATR ?  
Aya : tout d'abord, on doit commencer par la fente avant et la jambe d'appui qui sera toujours avancée.  
Myriam : les bras aussi seront dans le prolongement du corps.  
Hiba : ensuite, on met les mains sur le tapis.  
Rayen : les mains sur le tapis doivent être à la largeur des épaules pour qu'on puisse équilibrer le corps à la verticale.  
Myriam : on doit également pousser fort sur les jambes.  
Hiba : ben oui, on pousse fort sur les jambes pour atteindre la verticale.  
Rayen : ben pour pouvoir réaliser l'ATR.  
Hiba : absolument, lorsqu'on pousse fort sur les jambes, on alignera les bras, le tronc et les jambes.

L'extrait 5 de la séance 5 montre que les élèves du groupe 2 rappellent les règles d'action débattues lors de la séance 3 (séance 3 extrait 4, page 15) sans aucune relance spécifique de l'enseignant. En effet, ils se réfèrent aux règles d'action sur l'intensité de la poussée des jambes : *on doit commencer par la fente avant et la jambe d'appui qui sera toujours avancée*, le placement des jambes dans l'espace : *on pousse fort sur les jambes pour atteindre la verticale* et des mains : *les mains sur le tapis doivent être à la largeur des épaules*. Rayen et Hiba élaborent des relations causales entre deux actions. En effet, Rayen construit une relation entre la pose des mains sur le tapis à la largeur des épaules et l'équilibre du corps à la verticale: *les mains sur le tapis doivent être à la largeur des épaules pour qu'on puisse équilibrer le corps à la verticale*. Hiba élabore une relation entre la poussée forte des jambes et l'alignement bras-tronc-jambes: *lorsqu'on pousse fort sur les jambes, on alignera les bras, le tronc et les jambes*. Les élèves ne se contentent plus d'énoncer des actions corporelles, mais ils donnent du sens aux actions. La poussée des jambes permet la réalisation de l'alignement en ATR, avec trois formulations différentes, qu'il s'agisse du positionnement à la verticale (Hiba), ou plus précisément de l'alignement (Hiba) ou encore de façon plus globale de la réussite de l'ATR (Rayen).

De nouveau, la collaboration entre les élèves pour les six premiers tours de parole s'organise selon une modalité de co-construction. En effet, au début Aya évoque la fente avant, Myriam ajoute la position des bras dans cette fente avant : *les bras aussi seront dans le prolongement du corps*. Dans le troisième, Hiba passe à la pose des mains : *on met les mains sur le tapis*. Rayen précise l'emplacement des mains sur le tapis, il élabore une règle d'action : *les mains sur le tapis doivent être à la largeur des épaules pour qu'on puisse équilibrer le corps à la verticale*. Myriam passe à une autre action : *on doit également pousser fort sur les jambes* et Hiba complète cette réponse en élaborant une règle d'action: *on pousse fort sur les jambes pour atteindre la verticale*. A partir du septième tour de parole apparaît

une co-élaboration acquiesçante. En effet, Rayen reformule la réponse de Hiba : *ben pour pouvoir réaliser l'ATR*. Hiba précise la réponse de Rayen sur la réalisation de l'ATR en se rappelant du critère d'évaluation de l'alignement bras-tronc-jambes : *lorsqu'on pousse fort sur les jambes, on alignera les bras, le tronc et les jambes*. Nous constatons donc que deux modalités différentes de collaboration sont présentes dans cet extrait : la co-élaboration acquiesçante et la co- construction.

Parfois, les deux groupes d'élèves ont davantage de difficultés à rappeler les règles d'action vues dans les séances antérieures. C'est le cas de la règle d'action relative à l'ouverture des angles discutée lors de la séance 4. Le professeur fait donc une relance précise (*à propos de l'ouverture des angles, est ce que vous avez oublié ça ?*) pour que les élèves rappellent cette règle d'action. Nous nous appuyons ici sur l'extrait 6 du groupe 1 pour montrer que l'enseignant pose une question précise pour que les élèves rappellent l'ouverture des angles bras, tronc et tronc, jambes.

#### Séance 5 Extrait 6 : S5G1DICAUS3

<p>Enseignant : à propos de l'ouverture des angles, est ce que vous avez oublié ça ? Amani : ben oui, il y a aussi l'ouverture des angles bras-tronc et tronc-jambes pour être bien aligné. Hamza : ben justement, l'alignement des trois parties avec l'ouverture des angles bras-tronc et tronc-jambes sont nécessaires pour marquer l'ATR. Amani : ben c'est vrai nous avons déjà vu que les angles entre le tronc et les bras et entre le tronc et les jambes sont nécessaires pour réaliser l'alignement. Yathreb : d'ailleurs, on peut regarder ça facilement. Oussama : c'est-à-dire ces angles doivent être ouverts pour pouvoir réaliser un alignement.</p>
--

L'analyse de l'extrait 6 montre que les élèves ne rappellent pas automatiquement le critère d'évaluation de l'alignement bras-tronc-jambes et ne s'approprient pas les notions d'ouverture des angles bras-tronc et tronc-jambes apportées par l'enseignant en séance 3. En effet, ce contenu nécessite une relance spécifique de l'enseignant. L'enseignant pose donc une question précise pour que les élèves rappellent cette règle d'action (*à propos l'ouverture des angles, est ce que vous avez oublié ça ?*). Après la relance de l'enseignant, Amani commence par différencier les deux angles et identifie une relation causale entre deux actions: l'ouverture de ces angles et l'alignement du corps: *l'ouverture des angles bras-tronc et tronc-jambes pour être bien aligné*. Hamza et Amani se rappellent des règles d'action qui portent sur l'ouverture des angles et établissent un lien avec la séance 3: *nous avons déjà vu que les angles entre le*

*tronc et les bras et entre le tronc et les jambes sont nécessaires pour réaliser l'alignement.* Les élèves ne dissocient pas l'ouverture des deux angles pour monter à l'ATR mais ils évoquent directement l'alignement. De plus, Yathreb prend conscience qu'ils peuvent observer cette règle d'action : *on peut regarder ça facilement.* Elle se projette donc dans les temps d'action ou d'évaluation et semble avoir compris l'intérêt du débat d'idées en faisant des liens entre les différents temps du dispositif. Il ne s'agit pas seulement de formuler des règles d'action mais d'observer ses pairs et d'évaluer si ces derniers sont capables de mettre en œuvre les règles d'action formulées. Ainsi, nous pourrions voir si les élèves sont en effet capables d'utiliser les règles d'action formulées lors des temps d'action ou d'évaluation.

Nous constatons que les élèves organisent la majorité des échanges selon une modalité de co-élaboration acquiesçante. En effet, après la relance de l'enseignant, Amani se rappelle du contenu de l'ouverture des angles et définit une règle d'action : *il y a aussi l'ouverture des angles bras-tronc et tronc-jambes pour être bien aligné.* Hamza reformule la réponse d'Amani : *l'alignement des trois parties avec l'ouverture des angles bras-tronc et tronc-jambes sont nécessaires pour marquer l'ATR.* Amani est d'accord et de nouveau reformule autrement la réponse de Hamza en se référant aux séances précédentes : *c'est vrai nous avons déjà vu que les angles entre le tronc et les bras et entre le tronc et les jambes sont nécessaires pour réaliser l'alignement.* Oussama à son tour reformule la même règle d'action qui porte sur l'ouverture des angles : *c'est-à-dire ces angles doivent être ouverts pour pouvoir réaliser un alignement.* Il semble important pour les élèves de prendre part aux échanges et de reformuler avec d'autres termes (ATR, alignement) ce qui a été dit par leurs pairs.

### ***Une nouvelle règle d'action sur la vitesse d'exécution de l'ATR élaborée par un élève***

Lors du débat de la séance 4 avec le groupe 1, Hamza propose une nouvelle règle d'action à propos de la vitesse d'exécution de l'ATR : *pour arriver à bien aligner le corps, il faut faire l'ATR au ralenti.* Cette règle n'a jamais été évoquée auparavant par le professeur. Nous avons noté que les élèves des deux groupes échangent également à propos du dégagement des pointes vers le haut lors de l'alignement.

#### Séance 4 Extrait 7 : S4G1DICAUS2

Hamza : pour arriver à bien aligner le corps, il faut faire l'ATR au ralenti.  
Enseignant : Qu'est-ce que tu veux dire exactement par ralenti ?  
Hamza : euh...c'est-à-dire il faut faire l'équilibre petit à petit.  
Oussama : c'est vrai, on ne peut pas faire l'équilibre à toute vitesse !  
Amani : oui c'est vrai pour arriver à la verticale, il faut faire l'alignement à petite vitesse, sinon on passera directement à la roulade avant.  
Enseignant : vous voulez dire qu'il faut bien se placer pour bien exécuter l'élément ?  
Hamza : oui monsieur. Il faut travailler l'alignement lentement pour passer à l'ATR.  
Oussama : la pose des mains et la poussée des jambes nécessitent qu'on fasse les étapes doucement.  
Amani : ça c'est vrai, oui l'ATR ne doit pas être exécuté rapidement monsieur.

Cet extrait montre l'émergence d'un nouveau contenu sur la vitesse d'exécution de l'ATR apporté par un élève (Hamza) et non prévu par l'enseignant : *pour arriver à bien aligner le corps, il faut faire l'ATR au ralenti*. Dans les tours de parole suivants, les autres élèves apportent de nombreuses reformulations. Oussama affirme qu'ils ne peuvent pas faire l'ATR à toute vitesse : *on ne peut pas faire l'équilibre à toute vitesse*. Amani apporte une justification à cette règle d'action et montre quelles peuvent être les conséquences d'un ATR réalisé avec une vitesse trop importante : *sinon on passera directement à la roulade avant*. Hamza apporte de nouveau une reformulation : *Il faut travailler l'alignement lentement pour passer à l'ATR*. Oussama fait des liens avec les autres règles d'action élaborées dans les séances précédentes (2 et 3) pour reformuler la règle d'action sur la vitesse d'exécution de l'ATR : *la pose des mains et la poussée des jambes nécessitent qu'on fasse les étapes doucement*. Amani apporte une autre reformulation pour la même règle d'action : *ça c'est vrai, oui l'ATR ne doit pas être exécuté rapidement monsieur*. Nous constatons donc que les élèves sont capables, à leur initiative, d'apporter de nouvelles règles d'action qui ne sont pas attendues par le professeur mais qui retiennent l'attention des élèves et qui sont liées à leurs représentations.

La collaboration des élèves est de nouveau de l'ordre d'une co-élaboration acquiesçante. En effet, au début, Hamza évoque le contenu de la vitesse d'exécution de l'ATR. Puis, après la relance de l'enseignant, Hamza explique ce contenu en donnant un synonyme avec le terme *ralenti* (« *petit à petit* »). Dans le troisième tour de parole, Oussama acquiesce : *c'est vrai* et apporte aussi une autre reformulation : *pas (...) à toute vitesse*. Amani à son tour acquiesce : *oui, c'est vrai*, puis reformule la règle d'action : *pour arriver à la verticale, il faut faire l'alignement à petite vitesse* et ajoute une explication pour les conséquences d'un ATR réalisé avec une vitesse trop importante : *sinon on passera directement à la roulade avant*. Hamza donne également un autre synonyme *lentement* et reformule cette règle d'action : *il*

*faut travailler l'alignement lentement pour passer à l'ATR. Oussama continue à reformuler la réponse de Hamza : la pose des mains et la poussée des jambes nécessitent qu'on fasse les étapes doucement. Amani acquiesce la réponse d'Oussama : ça c'est vrai oui, elle et reformule par le terme « pas (...) rapidement ». Comme dans l'extrait 6, nous constatons que les élèves ont besoin de prendre part aux échanges et de reformuler avec leurs propres termes les règles d'action.*

### **1.2.3.2. Les règles d'action sur le maintien**

Les règles d'action élaborées par les élèves des deux groupes à propos du maintien évoluent de la séance 4 à la séance 5. En effet, lors du débat de la séance 4, la majorité des élèves des deux groupes attribuent le maintien de l'alignement bras, tronc, jambes à la force des bras. Cela demande beaucoup de relances de la part de l'enseignant pour bien définir le maintien. Durant le débat de la séance 5, nous avons noté que les élèves du groupe 1 ont changé de représentations et les règles d'action élaborées en séance 4 deviennent plus précises. Cependant, les élèves du groupe 2 restent sur les mêmes représentations et continuent de parler de la force des bras à l'exception d'un seul élève. Nous allons présenter d'abord les débats d'idées lors de la séance 4, avec des représentations des élèves qui conduisent à des règles d'action erronées. Puis nous présentons les débats d'idées lors de la séance 5, avec une évolution des règles d'action qui intègrent le vocabulaire spécifique de la gymnastique.

#### ***Des représentations des élèves qui conduisent à des règles d'action erronées***

Lors de la séance 4 émerge un débat entre les élèves des deux groupes sur la nécessité d'avoir de la force des bras pour le maintien. Avec les relances de l'enseignant apparaissent aussi des règles d'action à propos de la tonicité du corps et des muscles. Nous illustrons ces débats avec le groupe1.

#### Séance 4 Extrait 8 : S4G1DIMUS1

Enseignant : comment faut-il faire alors pour bien réussir l'ATR ?

Oussama : il faut avoir aussi la force dans les bras pour pouvoir rester un moment en ATR.

Hamza : c'est vrai que la force des bras est nécessaire parce qu'elle nous aide à bien maîtriser l'alignement en ATR.

Amani : peut-être ! Mais je peux rester en alignement pourtant je n'ai pas beaucoup de force dans les bras.

Yathreb : moi aussi je peux maîtriser l'alignement sans force de bras.

Au début du débat de la séance 4 émerge une notion qui porte sur la force des bras dans les interactions des élèves. En effet, suite à l'intervention d'Oussama, nous avons noté que les deux garçons attribuent le maintien bras-tronc-jambes à la force des bras. Ces représentations des garçons conduisent à des règles d'action erronées formulées par Oussama : *il faut avoir aussi la force dans les bras pour pouvoir rester un moment en ATR*. Les filles se positionnent en désaccord avec les garçons et Amani affirme qu'elle peut réussir le maintien sans la force des bras : *mais je peux rester en alignement pourtant je n'ai pas beaucoup de force dans les bras*. Cet extrait montre le poids des stéréotypes sexués qui conduisent à des désaccords entre les filles et les garçons à propos des règles d'action.

La dynamique interactive qui domine dans cet extrait est la confrontation contradictoire sans argumentation. En effet, il apparaît un désaccord entre les filles et les garçons à propos de la force des bras. Les filles sont d'accord entre elles en s'appuyant sur leur expérience, mais elles ne démontrent pas pourquoi la force n'est pas nécessaire et ne font pas référence à l'ouverture des angles. Elles mettent en évidence une contradiction en faisant appel à leur expérience : *peut-être ! Mais je peux rester en alignement pourtant je n'ai pas beaucoup de force dans les bras, moi aussi je peux maîtriser l'alignement sans force de bras*. De l'autre côté, les garçons défendent leur idée qui porte sur la nécessité d'avoir de la force des bras : *il faut avoir aussi la force dans les bras pour pouvoir rester un moment en ATR*.

#### ***Des règles d'action qui intègrent progressivement le vocabulaire spécifique de la gymnastique***

Le contenu lié à la tonicité évolue et se précise notamment avec les élèves du groupe 1 dans la séance 5 par l'élaboration des règles d'action qui portent sur le gainage du corps. Cependant, la majorité des élèves du groupe 2 restent sur le contenu de la force des bras au début du débat de la séance 5. Avec beaucoup de relances spécifiques de l'enseignant, un seul

élève (Rayen) peut construire une règle d'action différente de celle relative à la force des bras, en lien avec la tonicité. Nous illustrons cette différence entre les deux groupes.

#### Séance 5 Extrait 9: S5G1DIMUS2

Enseignant : c'est-à-dire quoi muscles bien toniques ? Quel est le terme qu'on a utilisé l'autre fois ?  
Amani : on a parlé l'autre fois du terme gainé.  
Enseignant : bien, c'est-à-dire quoi ?  
Hamza : déjà, on a vu l'autre séance que tout le corps doit être gainé lors de l'exécution de l'ATR.  
Oussama : effectivement, en fait j'ai bien remarqué en exécutant l'ATR qu'on peut réaliser le maintien qu'avec le gainage du corps sinon on passe vite à la roulade.  
Yathreb : ben oui, si notre corps ne sera pas bien tendu et les muscles bien gainés, on n'arrive pas à réussir le maintien de l'ATR.  
Amani : ça c'est vrai, on doit réaliser le maintien des deux secondes pour avoir la note complète en l'examen.

Lors du débat de la séance 5, nous avons noté que l'enseignant pose une question sur le vocabulaire spécifique de la gymnastique pour que les élèves rappellent le terme de « gainage ». On peut supposer que sans cette relance, les élèves continueraient de rester sur un vocabulaire usuel (corps tendu, dur). Suite à cette relance, Amani et Oussama se rappellent du terme « gainage » en se référant aux séances précédentes : *on a parlé l'autre fois, on a vu l'autre séance*. Hamza élabore une règle d'action : *le corps doit être gainé lors de l'exécution de l'ATR*. Puis ses camarades justifient cette règle d'action en identifiant les conséquences d'un corps non gainé sur la réussite de l'ATR. Pour ce groupe en réussite, Oussama ajoute qu'il a remarqué en exécutant l'ATR que le maintien est facilité par le gainage du corps : *j'ai bien remarqué en exécutant l'ATR qu'on peut réaliser le maintien qu'avec le gainage du corps*. Ce qui montre que les élèves prennent conscience qu'ils peuvent mettre en œuvre cette règle d'action durant les temps d'action et donc faire des liens entre les temps de débat d'idées et les temps d'action. Oussama ajoute encore les conséquences d'un corps qui n'est pas gainé lors de l'exécution d'un ATR : *sinon on passe vite à la roulade*. Yathreb élabore une relation causale entre la tonicité du corps, le gainage des muscles et la réussite du maintien : *si notre corps ne sera pas bien tendu et les muscles bien gainés, on n'arrive pas à réussir le maintien de l'ATR*. Amani rappelle le critère d'évaluation *maintien des deux secondes* apporté par l'enseignant en séance 4 et montre son importance pour l'examen : *on doit réaliser le maintien des deux secondes pour avoir la note complète en l'examen*.

La dynamique interactive entre les élèves pour cet extrait est de l'ordre d'une collaboration acquiesçante. Au début, Amani se rappelle du vocabulaire spécifique (gainage) suite à la relance de l'enseignant. Après cette réponse, la plupart des élèves utilisent le terme (gainage). En effet, Hamza élabore une règle d'action en utilisant le même vocabulaire. Oussama acquiesce et reformule la réponse de Hamza en faisant le lien avec son expérience personnelle durant les temps d'action. Yathreb à son tour reformule la règle d'action apportée par Hamza. Finalement, Amani évoque la nécessité du maintien pour l'examen.

Pour le groupe 2, les élèves restent au début du débat de la séance 5 sur le contenu de la force des bras. Après des relances spécifiques de l'enseignant, un seul élève (Rayen) construit une règle d'action différente de celle de la force des bras.

#### Séance 5 Extrait 10:S5G2DIMUS2, 3

Myriam : lors du maintien il faut aussi avoir de la force dans les bras, en fait beaucoup de force !

Hiba: toujours la force des bras chez les garçons dépasse celle chez les filles !

Aya : pas évident, les filles aussi peuvent exécuter un maintien de 2 secondes.

Myriam : ben c'est vrai, pas uniquement les garçons qui peuvent exécuter le maintien.

Rayen : évidemment les filles peuvent exécuter le maintien comme les garçons.

Aya : exactement, on peut faire le maintien comme vous.

Hiba : non ce n'est pas vrai, parce que je n'arrive pas jusqu'à maintenant à faire le maintien toute seule.

Myriam : moi aussi, sauf lorsque vous m'aidez

#### Séance 5 Extrait 11:S5G2DIMUS4

Enseignant : si vous vous rappelez l'autre fois on a parlé d'un terme spécifique de la gymnastique à propos du maintien. Comment l'appel-t-on alors ?

Aya : ben...on a oublié le terme exact mais en fait c'est le corps qui doit être bien tendu !

Hiba : c'est vrai, monsieur on a oublié, on n'arrive pas à mémoriser le terme.

Enseignant : si vous vous rappelez c'est le gainage du corps au moment du maintien !

Aya : ben oui c'est vrai, on l'a déjà vu l'autre fois. Nous connaissons très bien ce que ça veut dire mais on a oublié le terme exact.

Enseignant : comment pouvez-vous définir le gainage ?

Rayen : c'est tout le corps qui doit être bien tendu et gainé si on veut maintenir l'ATR deux secondes.

Myriam : oui c'est ce qu'on a déjà nommé un corps gainé l'autre fois.

Hiba : je n'arrive pas à bien gagner mon corps, je vois que c'est difficile !

Myriam : pareil que toi Hiba.

Aya : il ne faut pas être découragé quand même, il faut essayer toujours.

L'extrait 10 montre qu'au début du débat d'idées de la séance 5, les élèves sont encore sur le contenu erroné de la force des bras. En effet, Myriam affirme qu'il faut avoir la force des bras pour maintenir l'ATR : *lors du maintien il faut aussi avoir de la force dans les bras, en fait beaucoup de force*. Cette réponse amène une comparaison entre garçons et filles. Hiba déclare que les garçons possèdent souvent une force des bras qui dépasse celle des filles : *toujours la force des bras chez les garçons dépasse celle chez les filles*. Cependant, Aya, Myriam et Rayen pensent que les filles peuvent également exécuter le maintien : *pas évident, les filles aussi peuvent exécuter un maintien de 2 secondes, ben c'est vrai, pas uniquement les garçons qui peuvent exécuter le maintien, évidemment les filles peuvent exécuter le maintien comme les garçons*. De nouveau, Hiba contredit les réponses de ses pairs en s'appuyant sur son expérience personnelle en faisant le lien avec le temps d'action : *non ce n'est pas vrai, parce que je n'arrive pas jusqu'à maintenant à faire le maintien toute seule*. Dans ce cas, Myriam approuve la parole de Hiba : *moi aussi, sauf lorsque vous m'aidez*. Les élèves ont besoin de débattre pour prendre conscience de leurs représentations et des représentations des autres.

La collaboration entre les élèves pour cet extrait alterne entre une confrontation contradictoire avec argumentation et une co-élaboration acquiesçante. En effet, pour les trois premiers tours de parole, la dynamique interactive est de l'ordre d'une confrontation contradictoire avec argumentation. Aya en désaccord avec Hiba lui explique que les filles aussi peuvent réaliser le maintien. Dans le quatrième et le cinquième tour de parole apparaît une co-élaboration acquiesçante. Myriam et Rayen reformulent la réponse d'Aya en utilisant les termes : *ben c'est vrai, évidemment*. Dans le sixième tour de parole, on est de nouveau en présence d'une confrontation contradictoire avec argumentation. Hiba donne ainsi sa justification : *non ce n'est pas vrai, parce que...* en recourant à son expérience personnelle durant l'action. Pour le dernier tour de parole, Myriam acquiesce la réponse de Hiba : *moi aussi...* et donne une condition de réussite du maintien : *sauf lorsque vous m'aidez*.

L'extrait 11 montre que les élèves du groupe 2 ont besoin de plusieurs relances spécifiques de l'enseignant pour se rappeler du contenu relatif au gainage. En effet, Aya et Hiba annoncent qu'elles ont oublié ce vocabulaire : *on a oublié le terme exact mais en fait c'est le corps qui doit être bien tendu, c'est vrai, monsieur on a oublié, on n'arrive pas à mémoriser le terme*. Face à ces réponses, l'enseignant apporte le vocabulaire spécifique de la gymnastique (gainage) afin qu'Aya et Myriam rappellent ce contenu élaboré en séance 4 : *ben*

*oui c'est vrai, on l'a déjà vu l'autre fois. Nous connaissons très bien ce que ça veut dire mais on a oublié le terme exact, oui c'est ce qu'on a déjà nommé un corps gainé l'autre fois.* Rayen construit une règle d'action avec une relation causale entre le gainage du corps et le maintien de deux secondes : *tout le corps qui doit être bien tendu et gainé si on veut maintenir l'ATR deux secondes.* A la fin de l'extrait, nous enregistrons un encouragement entre les élèves de ce groupe en difficulté. En effet, Hiba et Myriam déclarent qu'elles n'arrivent pas à gagner leurs corps : *je n'arrive pas à bien gagner mon corps, je vois que c'est difficile, pareil que toi Hiba* et Aya les encourage : *il ne faut pas être découragé quand même, il faut essayer toujours.*

La collaboration entre les élèves pour cet extrait est de l'ordre d'une co-élaboration acquiesçante. En effet, chaque élève reformule le vocabulaire spécifique de la gymnastique à sa manière. Au début, Aya et Hiba s'accordent sur l'idée qu'elles ont oublié ce contenu : *c'est vrai.* Puis Rayen construit une règle d'action qui porte sur le gainage. Finalement, Hiba et Myriam reprennent et reformulent le même vocabulaire : *oui c'est ce qu'on a déjà nommé un corps gainé l'autre fois, je n'arrive pas à bien gagner mon corps, je vois que c'est difficile.* De nouveau, nous constatons que les élèves ont besoin de prendre part aux échanges et de reformuler avec leurs propres termes ce vocabulaire spécifique de la gymnastique.

### **1.2.3.3. Les règles d'action sur le repérage**

#### ***Des règles d'action qui se précisent après le temps d'action***

Le repérage fait l'objet de deux débats d'idées pendant la séance 5, avant et après un temps d'action. Le professeur questionne les élèves du groupe 1 avant et après le temps d'action à propos des repères qu'ils prennent au niveau visuel et statesthésique. Il questionne aussi les élèves du groupe 2 sur le repérage visuel avant et après le temps d'action. Cependant, l'enseignant a remarqué que les élèves du groupe 2 n'ont pas répondu à la question posée sur ce qu'ils ont senti lors de l'exécution de l'ATR, donc il leur a demandé de passer à l'action avant de les questionner de nouveau. Pour le groupe 1, nous constatons une évolution des débats d'idées avant et après le temps d'action à propos du repérage visuel. Nous illustrons l'évolution des réponses des élèves avec le groupe 1.

### Séance 5 Extrait 12 : S5G1DIRUS1

Enseignant : pouvez-vous me dire qu'est-ce que vous pouvez voir exactement lors de l'exécution de l'ATR ?

Amani : je n'ai rien vu moi.

Oussama : au moment de l'ATR, je peux regarder les pieds des autres.

Hamza : on peut voir aussi le tapis et les mains, puisqu'à ce moment on est en maintien sur l'ATR.

Yathreb : peut-être tout ce qui est devant nos yeux !

### Séance 5 Extrait 13 : S5G1DIRUS2

Enseignant : pouvez-vous me dire maintenant qu'est-ce que vous avez vu exactement lors de l'exécution de l'ATR ?

Yathreb : monsieur, j'ai regardé uniquement le cadre du tapis lorsque mon corps était aligné en ATR.

Oussama : pour moi, c'est au moment du maintien que je peux voir les mains et le tapis.

Amani : j'ai vu les mains et le tapis moi aussi.

Hamza : j'ai regardé le tapis et les mains au moment de l'équilibre.

Oussama : moi je peux regarder nettement entre les mains.

Amani : déjà lorsque tu es en ATR, tu peux voir uniquement le tapis. Tu peux te concentrer aussi sur les mains et le tapis pour avoir l'équilibre et pour ne pas se déséquilibrer ni vers l'avant, ni vers l'arrière.

Ces deux extraits de la séance 5 montrent une évolution importante avant et après le temps d'action avec une mise en relation du second temps de débat avec le temps d'action qui précède. En effet, avant l'action nous avons noté des réponses différentes. Amani déclare qu'elle n'a rien vu : *je n'ai rien vu moi*. Oussama pense qu'il peut regarder les pieds de ses pairs : *au moment de l'ATR, je peux regarder les pieds des autres*, Hamza ajoute qu'il peut regarder ses mains et le tapis : *on peut voir aussi le tapis et les mains, puisqu'à ce moment on est en maintien sur l'ATR*. Cependant, après l'action, nous avons enregistré un consensus sur les mains et le tapis pour trois élèves et le tapis pour une seule (Yathreb). Trois élèves présentent des indicateurs temporels : *lorsque mon corps était aligné, au moment du maintien* pour préciser les règles d'action. Oussama et Amani donnent des réponses précises en utilisant les termes *nettement* et *uniquement*. Amani construit une règle d'action en justifiant pour quelle raison il faut regarder les mains et le tapis afin de conserver l'équilibre du corps dans la réalisation de l'ATR : *tu peux te concentrer aussi sur les mains et le tapis pour avoir l'équilibre et pour ne pas se déséquilibrer ni vers l'avant, ni vers l'arrière*.

Au niveau de la dynamique interactive de l'extrait 13, nous enregistrons une alternance entre la co-construction et la co-élaboration acquiesçante. Au début, Yathreb précise (*uniquement*) qu'elle peut voir le cadre du tapis lors de l'alignement en présentant un indice temporel (*lorsque*). Oussama ajoute un autre repère visuel *les mains* en précisant avec un autre indice temporel *au moment*. Puis apparaît une co-élaboration acquiesçante. En effet, Amani et Hamza acquiescent la réponse d'Oussama et Hamza reformule avec ses propres mots (*alignement* au lieu du maintien). A partir du cinquième tour de parole apparaît de nouveau une co-construction. En effet, Oussama change d'idée et précise qu'il peut regarder *nettement* entre les mains. Dans le dernier tour de parole, Amani ajoute une règle d'action pour argumenter suite à l'idée d'Oussama: *déjà lorsque tu es en ATR, tu peux voir uniquement le tapis. Tu peux te concentrer aussi sur les mains et le tapis pour avoir l'équilibre et pour ne pas se déséquilibrer ni vers l'avant, ni vers l'arrière*.

Cependant, pour le groupe 2, nous constatons que les réponses des élèves après le temps d'action restent toujours variées et vagues. En effet, Myriam déclare qu'elle a observé le tapis : *j'ai observé le tapis*, Rayen ajoute les mains. Hiba annonce qu'elle n'a rien observé : *je n'ai rien observé, ça passe très vite*. Myriam change d'avis et déclare : *on peut regarder tout ce qu'on a laissé derrière aussi*. Aya contredit la nouvelle réponse de Myriam et annonce que lors du maintien, les élèves peuvent observer les mains.

À propos du repérage statesthésique, nous enregistrons pour le groupe 1 une évolution des débats d'idées avant et après le temps d'action. Nous illustrons ainsi l'évolution des réponses des élèves avec le groupe 1.

#### Séance 5 Extrait 14: S5G1DIRUS3

Enseignant : pouvez-vous me dire aussi qu'est-ce que vous pouvez sentir alors ?  
 Oussama : monsieur au moment de l'exécution de l'ATR je peux sentir les bras parce que ce sont les bras qui tiennent tout le corps pendant le maintien !  
 Hamza : moi aussi, c'est pratiquement les bras que j'ai sentis.  
 Amani : on peut sentir les jambes aussi.  
 Yathreb : les jambes seront plus lourdes sur le corps.

#### Séance 5 Extrait 15: S5G1DIRUS4

Enseignant : Qu'est-ce que vous avez senti alors ?  
 Hamza : on se centre surtout sur les bras et les jambes au moment du maintien.  
 Amani : mais on peut sentir tout le corps.  
 Yathreb : oui c'est vrai, j'ai senti tout mon corps bien tendu, c'est pour cette raison que j'ai tenu les deux secondes !  
 Oussama : en fait, monsieur c'est pratiquement tout le corps qui était très tendu au maintien.

Ces deux extraits de la séance 5 montrent une évolution importante avant et après le temps d'action. L'extrait 14 montre qu'avant l'action, les réponses sont différentes et n'étaient pas certaines. En effet, deux élèves déclarent qu'ils peuvent sentir les bras et Oussama ajoute une justification : *parce que ce sont les bras qui tiennent tout le corps pendant le maintien*. Les deux autres élèves déclarent qu'elles peuvent sentir les jambes, Yathreb ajoute aussi une justification : *les jambes seront plus lourdes sur le corps*. Après l'action, l'extrait 15 montre qu'il y a un consensus sur tout le corps pour trois élèves avec une seule réponse différente. Seul Hamza sent deux parties du corps (*bras et jambes*). Cela montre qu'il est nécessaire de proposer plusieurs fois, de façon cyclique, les mêmes questions aux élèves afin qu'ils puissent de nouveau se centrer sur leurs sensations pendant d'autres temps d'action. Hamza et Oussama présentent des indicateurs temporels : *lorsque mon corps était aligné, au moment du maintien* pour préciser les règles d'action. Yathreb formule une règle d'action causale qui met en relation la sensation de tout le corps et le maintien de l'ATR : *j'ai senti tout mon corps bien tendu, c'est pour cette raison que j'ai tenu les deux secondes*. Yathreb fait le lien entre le temps de débat d'idées et le temps d'action.

Dans cet extrait s'entrecroisent trois modalités de collaboration. La dynamique interactive pour les deux premiers tours de parole de l'extrait 15 est de l'ordre d'une confrontation contradictoire avec argumentation. En effet, Hamza déclare que les élèves peuvent sentir les bras et les jambes au moment du maintien. Amani s'oppose à son idée : *mais* et affirme qu'ils peuvent sentir tout le corps. Dans le troisième tour de parole apparaît une co-construction. En effet, Yathreb accepte l'idée d'Amani et ajoute une justification : *c'est vrai, j'ai senti tout mon corps bien tendu, c'est pour cette raison que j'ai tenu les deux secondes*. Dans le dernier tour de parole émerge une co-élaboration acquiesçante. Oussama accepte et reformule la réponse de Yathreb : *c'est pratiquement tout le corps qui était très tendu au maintien*.

Cependant, pour le groupe 2, nous constatons que les réponses des élèves après l'action sont différentes et vagues. En effet, Aya déclare qu'elle a senti les mains : *j'ai senti les mains sur le tapis*. Hiba et Rayen annoncent qu'ils ont senti les bras : *j'ai senti la tête renversée vers le bas et tout le corps sur les bras ; j'ai senti les bras sur lesquels je m'appuis*. Myriam a senti les jambes, la tête et les bras : *ben franchement pour moi, j'ai senti les jambes tenues par mes camarades, la tête renversée en bas, ben... tous sur les bras*.

### **1.3. Synthèse des résultats pour les temps de débat d'idées**

Dans cette partie, nous rappelons les résultats concernant la participation des élèves au débat d'idées et la construction du référentiel commun de critères d'évaluation et de règles d'action. Puis nous rappelons plus spécifiquement les règles d'action élaborées par les élèves et les différentes modalités de collaboration interactive entre les élèves.

- à propos de la participation des élèves au débat d'idées : nous avons montré que tous les élèves participent de plus en plus aux débats. En effet, le nombre de TP pris par chaque élève lors de débat d'idées augmente au cours des séances et ce pour les deux groupes. Cependant, certains élèves ne prennent pas ou peu la parole au début de la séquence. De plus, si les échanges sont équilibrés entre les élèves dans le groupe, nous notons qu'une élève, Aya se positionne comme leader dans le groupe 2 et prend systématiquement davantage la parole que ses pairs.

-concernant la nature des contenus échangés lors de débat d'idées : nous avons noté pour le groupe 1 comme pour le groupe 2 une continuité des contenus échangés car l'enseignant introduit progressivement de nouveaux contenus au fur et à mesure des séances et questionne systématiquement les élèves sur ce qui a été débattu lors des séances précédentes.

- à propos des catégories de contenus échangés lors des différentes séances : les élèves construisent progressivement un référentiel commun de critères d'évaluation et de règles d'action. Nous avons noté que la majorité de ces critères d'évaluation et de règles d'action sont remobilisés lors des prochaines séances.

-à propos de l'analyse des extraits significatifs : les élèves construisent des règles d'action en rapport avec les différentes catégories de contenus. Concernant la catégorie de la construction des alignements, nous avons noté que les élèves des deux groupes construisent des règles d'action qui précisent la motricité des gymnastes en fonction de repères spatio-temporels. Nous avons noté également qu'un élève du groupe 1 a élaboré une nouvelle règle d'action qui porte sur la vitesse d'exécution de l'ATR. Pour la catégorie du maintien, au début nous avons identifié des représentations des élèves qui conduisent à des règles d'action erronées. Au fil des séances, les élèves ont élaboré des règles d'action qui intègrent le vocabulaire spécifique de la gymnastique notamment pour le groupe 1. Quant à la catégorie du repérage, nous avons noté que les règles d'action se précisent après le temps d'action.

-pour les modalités de collaboration entre les élèves : nous avons noté la dominance de la co-construction et de la co-élaboration acquiesçante. Il semble ainsi important pour les élèves de prendre part aux échanges et de reformuler les idées avec leurs propres termes. Nous avons également noté l'utilisation de la confrontation contradictoire sans et avec argumentation lorsqu'il s'agit de confrontation des représentations à propos du maintien de l'ATR. Enfin, nous avons remarqué l'alternance de différentes modalités de collaboration dans les extraits analysés.

## 2. Les temps d'action

Nous montrons dans un premier temps l'évolution des niveaux des élèves dans la réalisation de l'ATR du groupe 1 puis du groupe 2 durant les temps d'action avant et après les temps de débats d'idées de la séance 2 à la séance 6. Dans un second temps, nous présentons le nombre de débats spontanés des élèves, non prévus par le professeur durant les temps d'action au fur et à mesure des séances. Puis, nous montrons dans quelle mesure les élèves utilisent le référentiel commun de règles d'action construit durant les temps de débat d'idées. Enfin, à partir de l'analyse d'extraits significatifs, nous nous intéressons plus spécifiquement à la mobilisation des règles d'action et aux modalités de collaboration interactive entre les élèves.

### 2.1. Les progrès des élèves dans la réalisation de l'ATR

Dans cette partie, nous montrons l'évolution des niveaux des élèves dans la réalisation de l'ATR du groupe 1 puis du groupe 2 durant les temps d'action avant et après les temps de débats d'idées de la séance 2 à la séance 6.

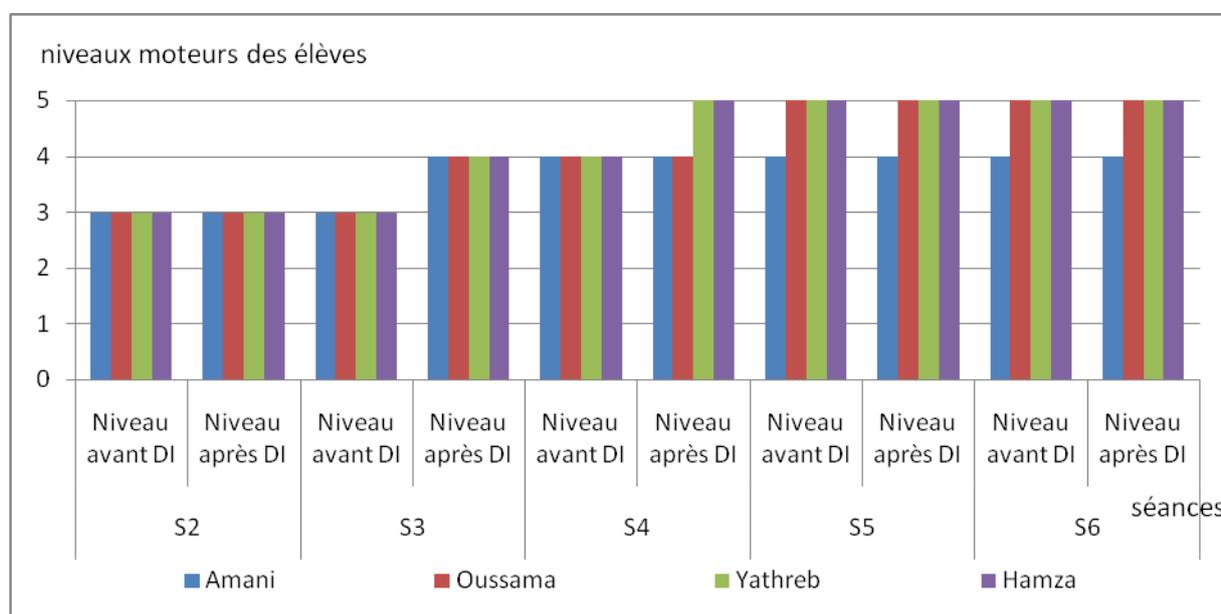


Figure 10 : évolution des niveaux des élèves dans la réalisation de l'ATR de la séance 2 à la séance 6 avant et après le débat pour le groupe 1.

La figure 10 montre l'évolution du niveau des élèves du groupe 1 pour l'ATR notamment après les temps de débat d'idées. En effet, après le temps de débat d'idées de la séance 3, les 4 élèves sont passés du niveau 3 (alignement bras-tronc-jambes sans maintien) au niveau 4

(maintien bref 1 seconde). Nous notons également une évolution du niveau de deux élèves (Yathreb et Hamza) du niveau 4 au niveau 5 (alignement bras-tronc-jambes avec maintien 2 secondes et plus) après le temps de débats d'idées de la séance 4. Nous enregistrons un seul changement de niveau qui n'a pas lieu après un débat d'idées : le passage d'Oussama du niveau 4 au niveau 5 lors de la séance 5. C'est donc le plus souvent après les temps de débat d'idées (6 évolutions de niveaux sur 7 au total) que les élèves progressent dans la réalisation de l'ATR. En effet, les débats d'idées de la séance 3 portent sur les contenus relatifs à la construction des alignements (position de la fente avant, la pose des mains, la poussée sur la jambe d'appui). Nous pouvons faire l'hypothèse que ces débats peuvent aider les élèves à réussir l'alignement bras-tronc-jambes et à passer du niveau 3 (alignement bras-tronc-jambes sans maintien) au niveau 4 (maintien bref 1 seconde). Durant les débats d'idées de la séance 4, l'enseignant rappelle aux élèves les contenus relatifs à la construction des alignements : alignement bras, tronc et jambes, pointes dégagées vers le haut, faire l'ATR au ralenti. Il les questionne également sur la durée du maintien, la tonicité et le gainage du corps. Ces contenus qui portent sur le maintien traitent surtout les difficultés des élèves du groupe 1. Ceci nous permet de faire l'hypothèse que l'évolution des niveaux de Yathreb et Hamza du niveau 4 au niveau 5 (alignement bras-tronc-jambes avec maintien 2 secondes et plus) est liée aux différents débats, formels ou informels. Le seul changement de niveau qui n'a pas eu lieu après un débat d'idées, est celui d'Oussama du niveau 4 au niveau 5 (alignement bras-tronc-jambes avec maintien 2 secondes et plus) en séance 5.

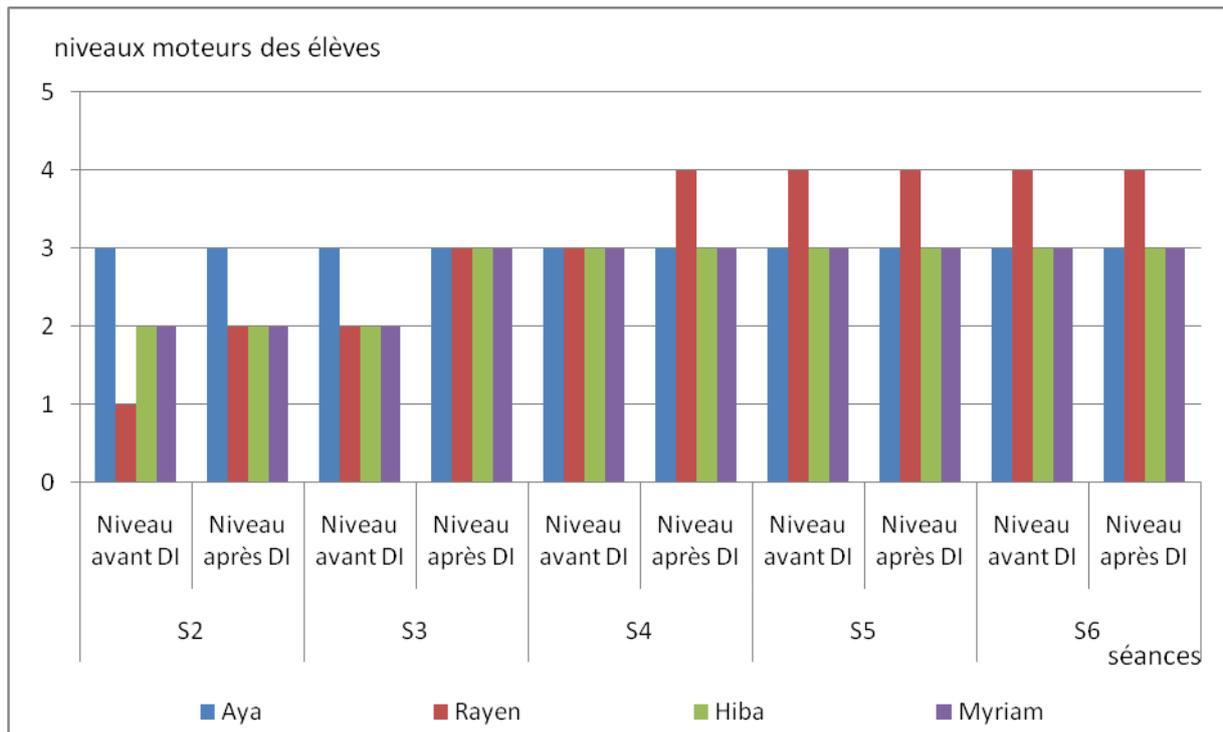


Figure 11 : évolution des niveaux d'ATR des élèves de la séance 2 à la séance 6 avant et après le débat pour le groupe 2.

Comme pour la figure 10, la figure 11 montre l'évolution du niveau des élèves du groupe 2 pour l'ATR. Nous avons noté que tous les changements de niveau (4) se produisent après les temps de débats d'idées de la séance 2, 3 et 4. En effet, après les temps de débat d'idées de la séance 2, un seul élève (Rayen) passe du niveau 1 (pas d'alignement bras-tronc) au niveau 2 (alignement bras-tronc, pas d'alignement tronc-jambes). Après les temps de débat d'idées de la séance 3, 3 élèves (Rayen, Hiba et Myriam) sont passés du niveau 2 au niveau 3 (alignement bras-tronc-jambes sans maintien). Puis Rayen passe de nouveau du niveau 3 au niveau 4 (maintien bref 1 seconde) après le temps de débat d'idées de la séance 4. Cependant, contrairement à Rayen, Aya ne progresse pas dans la réalisation de l'ATR et reste toujours au niveau 3.

En effet, les débats d'idées de la séance 2 portent sur les contenus relatifs à la construction des alignements (la pose des mains, la poussée sur les jambes). Nous pouvons faire l'hypothèse que ces débats peuvent aider Rayen à réussir l'alignement bras-tronc-jambes et à passer du niveau du niveau 1 (pas d'alignement bras-tronc) au niveau 2 (alignement bras-tronc, pas d'alignement tronc-jambes). Les débats de la séance 3 qui portent sur l'alignement bras-tronc-jambes, la position de la fente avant, la pose des mains et la poussée sur les jambes

semblent aider les élèves (Rayen, Hiba et Myriam) à comprendre leurs difficultés et à passer du niveau 2 au niveau 3 (alignement bras-tronc-jambes sans maintien).

Durant les débats d'idées de la séance 4, l'enseignant requestionne les élèves sur les contenus relatifs à la construction des alignements : alignement bras, tronc et jambes, pointes dégagées vers le haut. Il les questionne également, tout comme pour le groupe 1, sur la durée du maintien, la tonicité et le gainage du corps. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces débats ont pu aider Rayen à réussir l'alignement bras-tronc-jambes et passer de nouveau du niveau 3 au niveau 4 (maintien bref 1 seconde).

## 2.2. Le nombre de débats spontanés pendant les temps d'action

Les figures 12 et 13 montrent l'évolution du nombre de débats spontanés pour les deux groupes durant les temps d'action de la séance 2 à la séance 6 avant et après le temps de débats d'idées. En effet, pendant les temps d'action, l'enseignant demande aux élèves de s'exercer sur l'ATR. Les élèves prennent alors l'initiative de débattre alors que l'enseignant n'en n'a pas fait la demande.

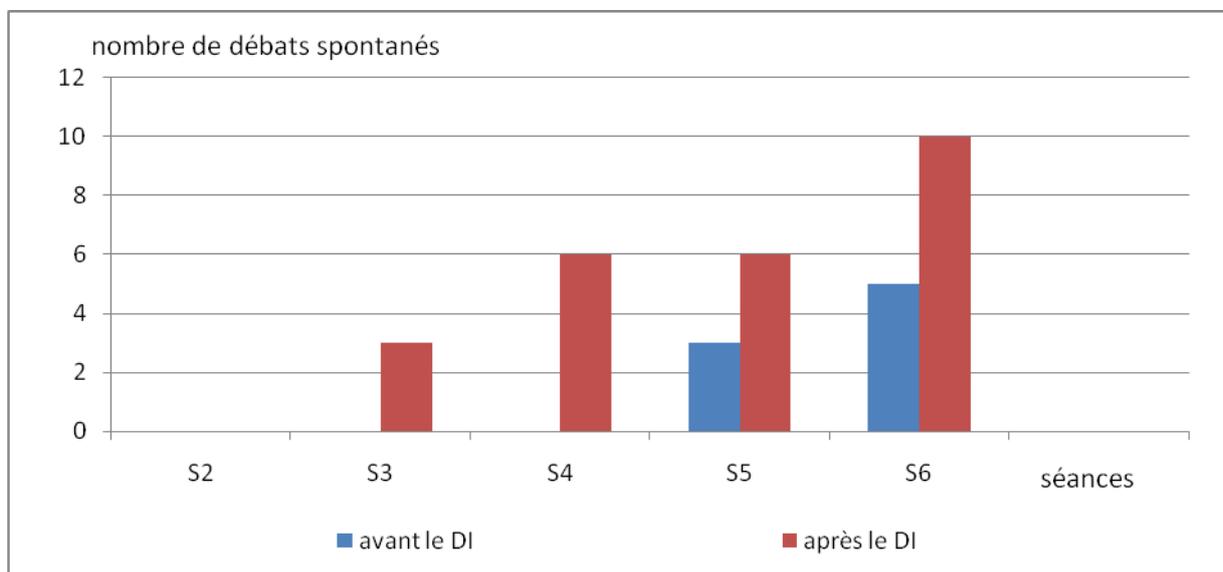


Figure 12 : évolution du nombre de débats spontanés entre les élèves pendant les temps d'action avant et après le débat d'idées pour le groupe 1

La figure 12 montre une évolution des débats spontanés pour les élèves du groupe 1. En effet, les élèves débattent spontanément entre eux à partir de la séance 3. Lors des séances 3 et 4, les élèves échangent après les temps de débats d'idées et à partir de la séance 5, ils échangent d'une façon plus systématique avant et après les temps de débats d'idées. Nous constatons une augmentation du nombre de débats spontanés au fur et à mesure des séances puisqu'on passe de 3 débats en séance 3 à 15 débats en séance 6. Donc il y a 5 fois de plus de débats spontanés en séance 6 qu'en séance 3. En séances 5 et 6, il y a deux fois plus de débats spontanés après le temps de débat d'idées.

Nous remarquons également que les débats spontanés entre élèves du groupe 2 sont systématiquement plus nombreux après le temps de débats d'idées.

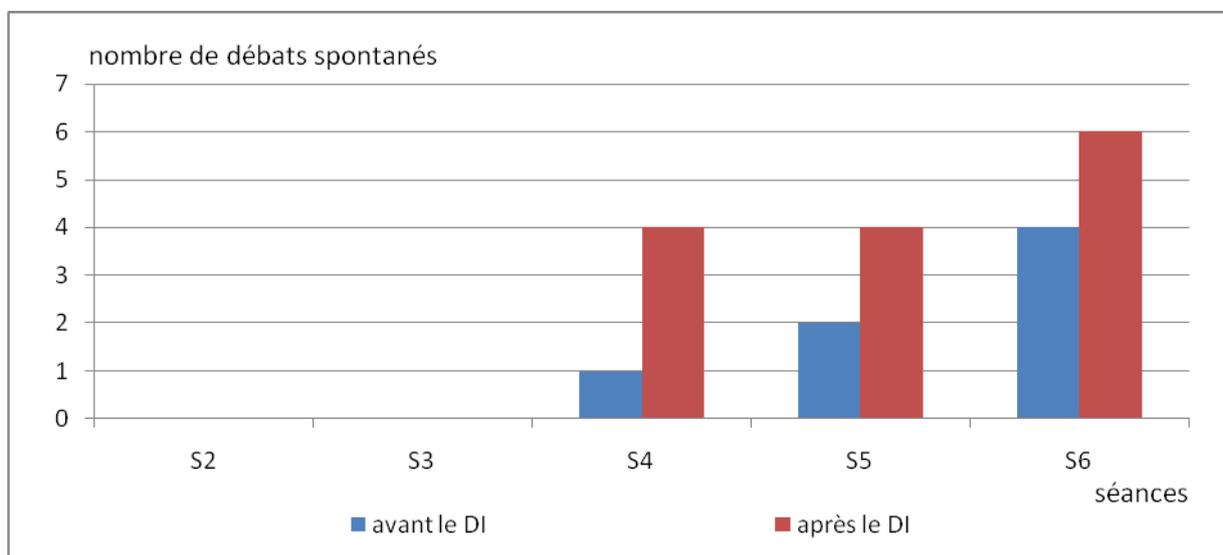


Figure 13 : évolution du nombre de débats spontanés entre les élèves pendant les temps d'action avant et après le débat d'idées pour le groupe 2.

La figure 13 montre aussi une augmentation des débats spontanés pour le groupe 2. En effet, les élèves échangent à partir de la séance 4 seulement et non pas dès la séance 3 comme pour le groupe 1. Ils échangent systématiquement avant et après les temps de débats d'idées avec une augmentation du nombre des débats spontanés au fur et à mesure des séances puisqu'on passe de 5 débats en séance 4 à 10 débats en séance 6. Donc il ya2 fois plus de débats spontanés en séance 6 qu'en séance 3. Comme pour le groupe 1, les débats spontanés entre élèves sont plus nombreux après le temps de débats d'idées. Les temps de débat d'idées semblent donc favoriser les échanges entre les élèves pendant les temps d'action.

Les deux groupes échangent de plus en plus au fur et à mesure des séances avec une augmentation des débats spontanés. Ils échangent beaucoup plus après qu'avant les temps de débats d'idées. Cependant, le groupe 2 commence à échanger seulement à partir de la séance 4. De plus, les écarts concernant le nombre de débats entre les deux groupes se creusent au fur et à mesure des séances. En effet, les deux figures 12 et 13 montrent 15 débats spontanés pour le groupe 1 contre 10 pour le groupe 2 en séance 6.

### **2.3. Contenus en jeu dans les temps d'action**

Dans cette section, nous présentons d'abord les catégories de contenus échangés par les élèves durant les temps d'action au fur et à mesure des séances. Puis, nous montrons dans quelle mesure les élèves utilisent le référentiel commun de critères d'évaluation et de règles d'action construit lors des temps de débat d'idées. Enfin, nous montrons à partir de l'analyse d'extraits significatifs comment les élèves utilisent ces critères d'évaluation et ces règles d'action en fonction des différentes catégories de contenus et nous précisons les modalités de collaboration entre les élèves.

#### **2.3.1. Analyse quantitative par catégories de contenus**

Les figures 14 et 15 montrent que les élèves échangent à propos des catégories de contenus débattus lors des temps de débats d'idées : la construction des alignements, le maintien et le repérage. Ces contenus en jeu dans les débats spontanés pendant les temps d'action de la séance 2 à la séance 6 pour les deux groupes se comptabilisent comme suit : on note qu'un débat spontané porte sur un contenu (construction de l'alignement, maintien ou repérage) à chaque fois qu'un tour de parole au moins porte sur ce contenu. Un débat spontané peut porter sur plusieurs contenus.

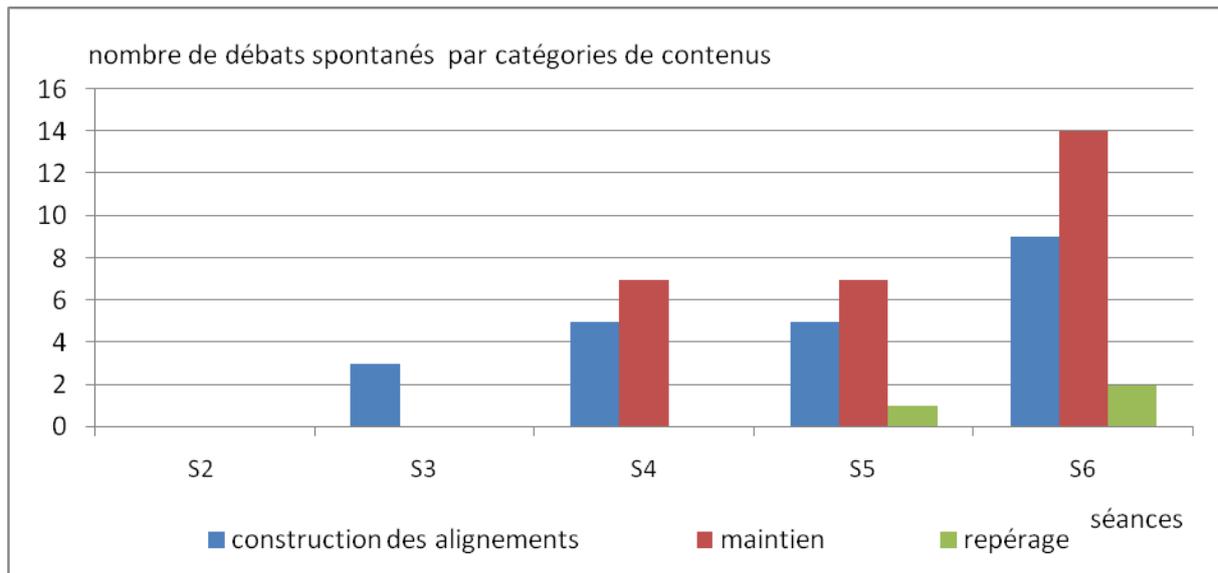


Figure 14 : contenus des débats spontanés pendant les temps d'action de la séance 2 à la séance 6 pour le groupe 1

La figure 14 montre que les catégories de contenus débattus spontanément par les élèves du groupe 1 évoluent en fonction des thèmes discutés lors des temps des débats d'idées au fur et à mesure des séances. En effet, comme nous l'avons vu dans la figure 8, le thème de la construction des alignements a été introduit par l'enseignant dans les séances 2, 3, 4 et 5. Ce thème est repris par les élèves durant les temps d'action des séances 3, 4, 5 et 6. Le contenu du maintien a été introduit dans les séances 4 et 5 et est repris durant les temps d'action des séances 4, 5 et 6. Cependant, le contenu du repérage n'est introduit que dans la séance 5 et est repris durant les débats spontanés de la même séance ainsi que dans la séance 6.

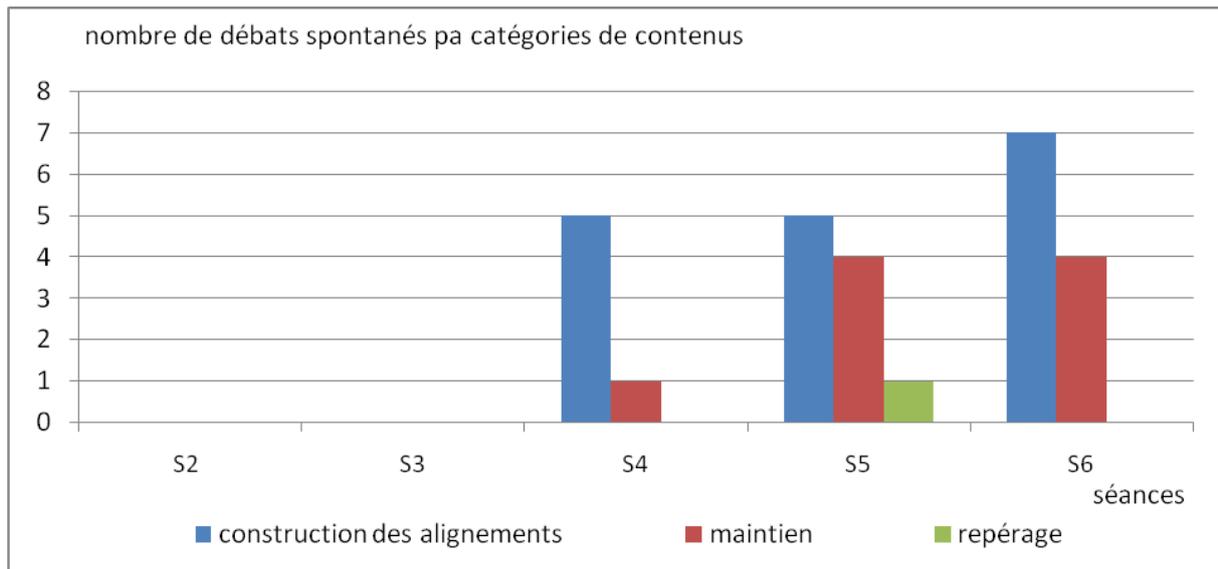


Figure 15 : contenus des débats spontanés pendant les temps d'action de la séance 2 à la séance 6 pour le groupe 2

La figure 15 montre que les élèves du groupe 2 échangent durant les temps d'action, tout comme le groupe 1, à propos des mêmes thématiques débattues lors des temps de débat d'idées. En effet, comme nous l'avons vu dans la figure 9, le contenu de la construction des alignements été introduit par l'enseignant dans les séances 2, 3, 4 et 5. Ce contenu est repris par les élèves du groupe 2 durant les temps d'action des séances 4, 5 et 6 avec le contenu du maintien qui été introduit dans les séances 4 et 5. Cependant, le contenu du repérage été introduit dans la séance 5 et est repris durant les débats spontanés lors de la séance 5, mais pas en séance 6.

La comparaison des deux groupes montre que les élèves du groupe 1 échangent plus sur le maintien que sur la construction des alignements. En effet, nous avons noté pour le groupe 1 7 débats spontanés portant sur le maintien et 5 débats sur la construction des alignements en séance 4 et respectivement 14 débats spontanés par rapport à 9 en séance 6. Cependant, les élèves du groupe 2 sont plus centrés sur la construction des alignements que le maintien. Ainsi nous avons noté 5 débats spontanés sur la construction des alignements par rapport à un seul débat sur le maintien en séance 4 et respectivement 7 débats spontanés par rapport à 4 en séance 6. Toutefois, nous avons relevé un seul débat spontané qui porte sur le repérage dans la séance 5 pour les deux groupes et deux débats dans la séance 6 pour le groupe 1.

Ceci montre que les temps de débats d'idées font sens pour les élèves des deux groupes. En effet, les élèves du groupe 1, en réussite dans l'alignement, sont tous aux niveaux 4 et 5 dans la réalisation de l'ATR (figure 10) lors des séances 3, 4, 5 et 6. Ils échangent davantage

sur le maintien qui leur pose encore des problèmes lors des séances 4, 5 et 6. Par contre, les élèves du groupe 2 ont plus de difficulté dans la construction des alignements parce que la majorité d'entre eux sont au niveau 3 (figure 11). Ceci explique qu'ils passent plus de temps à échanger sur la construction des alignements lors des temps d'action. Ces tendances montrent que lorsque les élèves interagissent spontanément pendant les temps d'action, ils débattent à propos de certaines catégories de contenus en lien avec leurs difficultés. Le dispositif de débats d'idées permet de différencier l'enseignement puisque chaque groupe échange à propos de contenus spécifiques.

### **2.3.2. L'utilisation du référentiel commun en fonction des catégories de contenus dans les temps d'action**

Dans cette partie, nous précisons pour chaque catégorie de contenus les critères d'évaluation et les règles d'action utilisés par les élèves en fonction des séances. Ainsi les tableaux III et IV présentent les critères d'évaluation et les règles d'action utilisés par les élèves des deux groupes par catégories de contenus et en fonction des séances durant les débats spontanés.

Tableau 8: tableau récapitulatif avec les critères d'évaluation et les règles d'action par catégories de contenus et en fonction des séances lors des temps d'action (TA) avant (av) et après (ap) les temps de débat d'idées (DI) pour le groupe 1

			S3			S4			S5			S6	
			TA av DI	DI	TA ap DI	TA av DI	DI	TA ap DI	TA av DI	DI	TA ap DI	TA av TE	TA apTE
Construction de l'alignement	Critères d'évaluation	Alignement bras, tronc et jambes		*	*		*	*	*	*	*	*	*
	Règles d'action	Fléchir la jambe avant et tendre les bras en haut lors de la fente avant		*	*					*			
		Poser les mains sur le tapis à la largeur des épaules		*						*			
		Pousser sur les jambes		*	*					*		*	*
		Faire l'ATR au ralenti					*	*					
		Ouvrir les angles bras-tronc puis tronc-jambes								*			*
		Dégager les pointes des pieds vers le haut					*			*			
Maintien	Critères d'évaluation	Tenir l'ATR deux secondes				*	*	*	*	*	*	*	*
	Règles d'action	Avoir la force dans les bras				*	*						
		Avoir un corps tonique Gagner son corps					*	*	*	*	*	*	*
Repérage	Règles d'action	<u>Avant l'action</u> Regarder les pieds des autres, les mains, le tapis Sentir les mains, les bras, les jambes. <u>Après l'action</u> Regarder le tapis et les mains Sentir tout le corps gainé au maintien. Sentir les bras et les jambes							*	*	*	*	

Tableau 9: tableau récapitulatif avec les critères d'évaluation et les règles d'action par catégories de contenus et en fonction des séances lors des temps d'action (TA) avant (av) et après (ap) les temps de débat d'idées (DI) pour le groupe 2

			S3			S4			S5			S6	
			TA av DI	DI	TA ap DI	TA av DI	DI	TA ap DI	TA av DI	DI	TA ap DI	TA av TE	TA ap TE
Construction de l'alignement	Critères d'évaluation	Alignement bras, tronc et jambes		*			*	*	*	*	*	*	*
	Règles d'action	Fléchir la jambe avant et tendre les bras en haut lors de la fente avant		*					*				
		Poser les mains sur le tapis à la largeur des épaules		*				*		*	*		
		Pousser sur les jambes		*				*		*	*	*	
		Faire l'ATR au ralenti											
		Ouvrir les angles bras-tronc puis tronc-jambes							*				*
		Dégager les pointes des pieds vers le haut					*						
Maintien	Critères d'évaluation	Tenir l'ATR deux secondes				*	*	*	*	*	*	*	*
	Règles d'action	Avoir la force dans les bras				*							
		Avoir un corps tonique Gagner son corps					*		*	*	*		*
Repérage	Règles d'action	<u>Avant l'action</u> Regarder les pieds des autres, les mains, le tapis Sentir les mains, les bras, les jambes. <u>Après l'action</u> Regarder le tapis et les mains Sentir tout le corps gainé au maintien. Sentir les bras et les jambes							*				

Les tableaux 8 et 9 montrent que les élèves utilisent le référentiel commun de critères d'évaluation et de règles d'action élaboré pendant les temps de débats d'idées. Nous présentons pour chaque catégorie de contenu les critères d'évaluation et les règles d'actions utilisées par les deux groupes d'élèves, et nous mettons en évidence les points communs et les différences entre les deux groupes.

Concernant la catégorie de la construction des alignements, nous constatons que les élèves du groupe 1 commencent à mobiliser ce référentiel commun après les temps de débat d'idées de la séance 3 et les élèves du groupe 2 après les temps de débat d'idées de la séance 4. Le critère d'évaluation de l'alignement bras-tronc-jambes est utilisé souvent par les deux groupes. Pour les règles d'action, le groupe 1 mobilise 4 règles d'action par rapport à 3 pour le groupe 2 durant les débats spontanés des 6 premières séances du cycle. En effet, les élèves des deux groupes mobilisent les règles d'action qui portent sur la poussée des jambes et l'ouverture des angles. De plus, le groupe 1 utilise deux autres règles d'action de la fente avant et de la vitesse d'exécution de l'ATR qui ne sont pas mobilisées par le groupe 2. Cependant, les élèves du groupe 2 mobilisent une autre règle d'action qui porte sur la pose des mains sur le tapis à la largeur des épaules. Nous pouvons faire l'hypothèse que chaque groupe utilise des règles d'action différentes en fonction de leurs modalités de réalisations de l'ATR.

Concernant la catégorie maintien, les deux groupes commencent à mobiliser le critère d'évaluation de la durée du maintien après les temps d'action de la séance 4 et durant les débats spontanés des séances 5 et 6. Cependant, nous avons noté une différence entre les deux groupes au niveau de la mobilisation des règles d'action en fonction des séances. En effet, le groupe 1 mobilise plus tôt, en séance 4, et lors de chaque séance la règle d'action qui porte sur la tonicité du corps. Cette règle d'action n'est mobilisée par le groupe 2 qu'à partir de la séance 5. La règle d'action qui porte sur le gainage du corps n'est mobilisée par les deux groupes que durant les temps d'action de la séance 6.

Enfin, pour la catégorie du repérage, les élèves des deux groupes utilisent la règle d'action qui porte sur la tonicité du corps (repérage statesthésique) à partir des temps d'action qui suivent les temps de débat d'idées de la séance 5. Cette règle d'action est mobilisée également par les deux groupes durant les temps d'action de la séance 6. Cependant, les élèves ne mobilisent aucune règle d'action sur le repérage visuel.

### 2.3.3. Analyse qualitative d'extraits significatifs par catégories de contenus

Dans cette section, nous analysons les extraits significatifs qui montrent comment les élèves utilisent les critères d'évaluation et les règles d'action en fonction des différentes catégories de contenus : la construction des alignements, le maintien et enfin le repérage. Nous relevons aussi les dynamiques interactives adoptées par les élèves durant les débats spontanés.

#### 2.3.3.1. Contenu relatif à la construction des alignements

Nous illustrons comment les élèves échangent dans les débats spontanés en se référant aux critères d'évaluation et aux règles d'action pour la catégorie de contenu construction des alignements.

##### *Justifier et faire comprendre les règles d'action à ses pairs*

Les élèves des deux groupes donnent du sens aux règles d'action élaborées durant les temps de débat d'idées.

Dans l'extrait suivant, nous illustrons comment les élèves du groupe 1, suite à un désaccord avec l'élève gymnaste, cherchent à justifier une règle d'action élaborée pendant les temps de débat d'idées et à convaincre leur pair de l'efficacité de cette règle d'action.

##### Séance 3Extrait 16 : S3G1DApDI1

<p>Yathreb : mais tu n'as pas ouvert la fente avant alors que tu dois l'ouvrir. Amani : oui, c'est ce que j'ai remarqué aussi. Hamza : je vois que je n'ai pas besoin de faire cette fente-là puisque j'ai réussi mon alignement en ATR. Yathreb : mais si tu ouvres la fente avant, tu peux pousser encore la jambe en haut et aligner ton corps. Amani : essaye de marquer la fente avant dans ton passage suivant et compare alors les deux exécutions.</p>
--

Cet extrait montre que les élèves passent d'une règle d'action énoncée de façon formelle sans justification : *mais tu n'as pas ouvert la fente avant alors que tu dois l'ouvrir* à une règle d'action justifiée et à expérimenter: *essaye de marquer la fente avant dans ton passage suivant et compare alors les deux exécutions*. Suite à la réponse de Hamza qui ne donne pas de sens à la règle d'action de la fente avant : *je vois que je n'ai pas besoin de faire cette fente-là puisque j'ai réussi mon alignement en ATR*, Yathreb argumente et justifie cette règle d'action en expliquant que la position de la fente avant va permettre de pousser sur les jambes : *mais si tu ouvres la fente avant, tu peux pousser encore la jambe en haut et aligner*

*ton corps*. Yathreb pointe une condition (l'ouverture de la fente) pour réussir la poussée des jambes et établit un lien avec le critère d'évaluation de l'alignement du corps. Puis, Amani invite Hamza à comparer les essais par lui-même : *essaye de marquer la fente avant dans ton passage suivant et compare alors les deux exécutions*.

Les deux premiers tours de parole sont de l'ordre d'une co-élaboration acquiesçante, car Amani, suite à son observation, s'accorde avec Yathreb sur la nécessité de la réalisation de la fente avant. Puis apparaît une confrontation contradictoire avec argumentation. En effet, Hamza s'oppose à l'idée de ses pairs. Cependant, les deux filles lui présentent deux argumentations différentes qui peuvent l'aider à comprendre la règle d'action, avec une explication théorique et une invitation à expérimenter par soi-même en comparant deux essais. Elles souhaitent apporter à Hamza la preuve de l'efficacité de la règle d'action concernant la position de la fente avant. Suite au désaccord, les pairs cherchent donc à convaincre leur camarade et apportent deux argumentations complémentaires d'où l'apparition d'une co-construction pour les deux derniers tours de paroles. Nous constatons donc que trois modalités différentes de collaboration sont présentes dans cet extrait : la co-élaboration acquiesçante, la co-construction et la confrontation contradictoire avec argumentation.

### ***Questionner les pairs pour mieux comprendre leurs difficultés***

Dans l'extrait suivant, nous illustrons comment les élèves du groupe 2 (Aya) questionnent leur pair pour comprendre sa difficulté.

#### Séance 5Extrait 17: S5G2DApDI1

<p>Aya : pourquoi tu fléchis les bras avant d'aligner tout le corps ? Myriam : je crains toujours de chuter sur le dos. Aya: il ne faut pas avoir peur comme ça, fais nous confiance. Hiba : essaies toi Myriam de pousser fort sur les jambes pour atteindre la verticale. Rayen : oui c'est vrai, pour aligner les trois parties quand même. Aya: aligne-toi surtout les bras et le tronc pour éviter cette flexion là. Myriam: ben d'accord je vais essayer la prochaine fois.</p>
---

A la différence des temps de débat d'idées, la règle d'action n'est plus prescrite de façon formelle : *il faut tendre les bras*, mais Aya questionne Myriam pour mieux comprendre sa difficulté. Il y a donc une question centrée sur l'observation de sa camarade et sur ses

difficultés observées *in situ*: *pourquoi tu fléchis les bras avant d'aligner tout le corps ?* Aya n'a pas une lecture en négatif qui pointe les écarts avec les règles d'action énoncées dans les temps de débat d'idées (*pourquoi tu ne tends pas les bras ?*) mais elle se centre sur les difficultés de sa camarade pour trouver des hypothèses, ce qui permet à Myriam d'expliquer un problème affectif (sa peur) et à Aya de répondre à cette peur de Myriam en cherchant à créer une relation de confiance. D'autres contenus sont donc introduits, puis ce n'est qu'à la fin de l'extrait que sont amenées des règles d'action. En effet, Hiba utilise la règle d'action de la poussée des jambes : *essaies toi Myriam de pousser fort sur les jambes pour atteindre la verticale*. Hiba cherche ainsi avec Rayen à justifier cette règle en utilisant à chaque fois le terme « pour »: *oui c'est vrai, pour aligner les trois parties quand même*. Puis Aya réagit à cette proposition, revient sur la question initiale (la flexion des bras) et invite Myriam à se centrer d'abord sur l'alignement bras-tronc: *aligne-toi surtout les bras et le tronc pour éviter cette flexion-là*. Myriam à son tour accepte d'essayer les consignes de ses camarades le passage suivant : *ben d'accord je vais essayer la prochaine fois*.

Dans les quatre premiers tours de parole apparaît la modalité de co-construction, car pour comprendre la difficulté de Myriam, Aya pose une question concernant la flexion des bras. Myriam déclare qu'elle a peur de chuter sur le dos. Devant cette situation, Aya l'encourage et la soutient. De plus, Hiba lui apporte une réponse pour sa difficulté en utilisant la règle d'action qui porte sur la poussée des jambes. Ensuite apparaît une co-élaboration acquiesçante, puisque Rayen accepte reformule la réponse de Hiba. Dans le sixième tour de parole apparaît de nouveau une co-construction, car Aya précise l'alignement bras-tronc comme une solution précise pour la difficulté de sa camarade. Finalement Myriam acquiesce et projette de tenir compte de l'avis de ses camarades pour appliquer cette règle d'action lors du prochain essai. Dans cet extrait où il n'y a pas de désaccord, les élèves utilisent donc deux modalités de collaboration : la co-élaboration acquiesçante et la co-construction.

Nous avons noté que les élèves des deux groupes justifient et expliquent les règles d'action pour les faire comprendre à leurs pairs. Cependant, les deux groupes utilisent différentes stratégies. En effet, pour argumenter suite à un désaccord, les élèves du groupe 1 invitent leur camarade à expérimenter la règle d'action et observer les effets de son action. Il s'agit donc d'amener le gymnaste à s'auto-évaluer et à valider la règle d'action à partir de ses propres observations. Pour le groupe 2, les élèves questionnent la gymnaste sur ses difficultés (la flexion des bras) et cherchent à créer une relation de confiance avec elle avant de l'encourager à essayer de nouveau.

### 2.3.3.2. Contenu relatif au maintien

Nous constatons que les élèves des deux groupes changent de représentations à propos de la force des bras, considérée comme un élément essentiel en séance 4 puis celui-ci disparaît en séance 6. Nous illustrons cette évolution de la séance 4 à la séance 6 pour le groupe 1.

Dans les deux extraits suivants, les élèves débattent à propos d'un problème de maintien concernant Hamza en séance 4, puis en séance 6.

#### *Evolution des règles d'action utilisées par les élèves et de leurs représentations*

##### Séance 4 Extrait 18 : S4G1DApDI2

Oussama: toi aussi, tu n'as pas exécuté le maintien, il te manque la force des bras.  
Hamza: mais j'ai réalisé le maintien par la force des bras en fait.  
Amani : tu as exécuté rapidement ton ATR alors que tu dois aller doucement et tu n'es pas même resté les 2 secondes du maintien.  
Yathreb : il te manque juste de tendre bien les muscles des jambes pour tenir ton ATR.  
Hamza: mais j'ai tenu mon ATR pendant deux secondes en fait.  
Yathreb : non, ce n'est pas vrai, on a remarqué déjà clairement que tu n'as pas bien réalisé le maintien. Essaie de bien tendre ton corps, puis compare les deux passages.

##### Séance 6 Extrait 19 : S6G1DApDI2

Amani: tu as bien aligné le corps puisque tu as ouvert les angles bras-tronc et tronc-jambes.  
Oussama : si tu tends tes muscles encore plus, tu peux prolonger ton maintien.  
Hamza : mais j'ai senti tous mes muscles bien gainés.  
Yathreb : ben tu peux tenir même plus que les deux secondes.

L'extrait 18 montre que les garçons du groupe 1, Oussama (*tu n'as pas exécuté le maintien, il te manque la force des bras*) et Hamza (*j'ai réalisé le maintien par la force des bras en fait*) continuent de mobiliser le contenu de la force des bras déjà apporté durant les temps de débat d'idées. Cependant, les filles cherchent à préciser la difficulté de Hamza qui est la durée du maintien. Pour ce faire, Amani utilise la règle d'action apportée par le gymnaste lui-même durant les temps de débat d'idées, qui porte sur la vitesse d'exécution de l'ATR : *tu as exécuté rapidement ton ATR alors que tu dois aller doucement et tu n'es pas même resté les deux secondes du maintien*. Cette règle d'action amenée par Hamza semble donc faire sens pour les autres élèves. Puis Yathreb ajoute une autre règle d'action qui porte sur la tonicité du corps en précisant la difficulté de Hamza : *il te manque juste de tendre bien*

*les muscles des jambes pour tenir ton ATR.* Cette dernière affirme que le maintien n'a pas été réalisé correctement : *non, ce n'est pas vrai, on a remarqué déjà clairement que tu n'as pas bien réalisé le maintien.* Pour le convaincre, elle recourt à une stratégie de comparaison des essais que ce groupe avait déjà utilisé lors de la séance précédente (séance 3) ; elle propose à Hamza de tendre le corps et de comparer les passages : *Essaye de bien tendre ton corps, puis compare les deux passages.*

Concernant les modalités de collaboration, pour les trois premiers tours de parole apparaît une confrontation contradictoire avec argumentation entre les observateurs et le gymnaste à propos de l'évaluation sur le maintien. En effet, Hamza en désaccord avec Oussama donne une argumentation en utilisant la force des bras : *mais j'ai réalisé le maintien par la force des bras en fait.* Ensuite, Amani s'oppose à l'idée de Hamza, elle essaye de lui expliquer sa difficulté en utilisant la règle d'action de la vitesse d'exécution de l'ATR. Dans le quatrième tour de parole apparaît une co-construction, Yathreb accepte la réponse d'Amani et ajoute la règle d'action de la tonicité des muscles. Dans le cinquième tour de parole apparaît de nouveau la modalité de la confrontation contradictoire avec argumentation où le gymnaste s'oppose une seconde fois à l'évaluation de ses pairs. Pour le convaincre, Yathreb lui propose d'être plus tonique et de comparer les deux passages. Nous constatons donc que deux modalités différentes de collaboration sont présentes dans cet extrait : la co- construction et la confrontation contradictoire avec argumentation.

Durant la séance 6, les élèves du groupe 1 ne débattent plus à propos de la force des bras. Ils sont capables de mobiliser plusieurs règles d'action portant sur différentes catégories de contenu. En effet, l'extrait 19 montre qu'Amani utilise une règle d'action élaborée durant la séance 5, qui porte sur l'ouverture des angles pour justifier l'alignement du corps : *tu as bien aligné le corps puisque tu as ouvert les angles bras-tronc et tronc-jambes.* Nous remarquons que Hamza et Oussama changent de représentation et ne débattent plus à propos de la force des bras. En effet, Oussama utilise une règle d'action, élaborée en séance 4, qui porte sur la tonicité des muscles pour convaincre Hamza afin de prolonger le maintien : *si tu tends tes muscles encore plus, tu peux prolonger ton maintien.* Pour justifier son maintien de l'ATR, Hamza mobilise une règle d'action sur le repérage statesthésique et introduit un terme spécifique de la gymnastique (gainage) : *mais j'ai senti tous mes muscles bien gainés.* Finalement, pour lui expliquer qu'il peut prolonger le maintien, Yathreb utilise le critère d'évaluation des « deux secondes » apporté par l'enseignant en séance 4 : *ben tu peux tenir même plus que les deux secondes.*

Dans l'extrait 19, apparaît une confrontation contradictoire avec argumentation où Hamza s'oppose de nouveau à l'évaluation de ses pairs à propos du maintien. Pour le convaincre, Yathreb répond et affirme son désaccord en expliquant à Hamza qu'il peut tenir plus de 2 secondes.

### **2.3.3.3. Contenu relatif au repérage**

Durant les temps d'action, nous avons noté que les élèves des deux groupes utilisent la règle d'action relative au repérage statesthésique. Cependant, nous avons noté l'absence des règles d'action relatives au repérage visuel. Nous illustrons ainsi la mobilisation de cette règle pour le groupe 1 puis le groupe 2.

#### **L'utilisation des règles d'action relatives au repérage statesthésique**

Nous illustrons la mobilisation des règles d'action pour la catégorie de contenu repérage statesthésique pour le groupe 1 puis pour le groupe 2. Cependant, les élèves des deux groupes n'utilisent pas de règles d'action relatives au repérage visuel.

#### ***Confrontation des points de vue des observateurs et du gymnaste à propos du repérage statesthésique***

##### **Séance 6 Extrait 20 : S6G1DApDI1**

<p>Amani : concernant l'alignement tu as bien aligné les bras, le tronc et les jambes. Tu t'améliores bien Yathreb. Hamza : tu as ouvert clairement les angles bras-tronc et tronc-jambes et tu as réussi le maintien aussi. Oussama : on a remarqué que tes muscles étaient toniques au moment du maintien. Yathreb: oui c'est vrai j'ai senti tout mon corps bien gainé. Amani : oui ton corps était gainé mais si tu veux tu peux prolonger encore plus le maintien. Yathreb : oui, je vais faire.</p>
---

Cet extrait montre que les élèves du groupe 1 évaluent spontanément leur pair en se référant aux critères d'évaluation et règles d'action élaborés durant les temps de débat d'idées. En effet, ils notent les progrès de Yathreb, Amani utilise le critère d'évaluation alignement bras-tronc-jambes pour noter la progression de sa camarade : *concernant l'alignement, tu as bien aligné les bras, le tronc et les jambes. Tu t'améliores bien Yathreb.* Hamza justifie la réponse d'Amani en mobilisant la règle d'action de l'ouverture des angles élaborée durant les temps de débat d'idées de la séance 5. Il note également que Yathreb a progressé en maintien. Oussama à son tour justifie la réponse de Hamza, il utilise la règle d'action de la tonicité des

muscles : *on a remarqué que tes muscles étaient toniques au moment du maintien*. Yathreb partage ses sensations avec ses pairs en exprimant qu'elle s'est sentie gainée. Amani fait toutefois comprendre à Yathreb qu'elle peut prolonger le maintien.

Une co-construction apparaît entre les élèves tout au long de l'extrait. En effet, les élèves font comprendre à Yathreb qu'elle peut prolonger le maintien en confirmant le point de vue cette dernière : *oui, ton corps est gainé*. Nous observons un certain consensus entre les élèves qui sont à l'écoute les uns des autres, car Yathreb n'exprime pas de désaccord et parvient dans le même temps à faire comprendre à Amani qu'elle peut améliorer le maintien.

Concernant le groupe 2, Aya mobilise également une règle d'action relative au repérage statesthésique.

#### Séance 5 Extrait 21:S5G2DApDI3

Rayen : essaie de tendre les muscles pour que tu puisses rester un moment au maintien. Aya : mais j'ai senti tout le corps tendu. Myriam : mais tu passes directement à la roulade.
---

Durant la séance 5, Aya mobilise une règle d'action relative au repérage statesthésique pour s'opposer à la réponse de Rayen et justifier son passage : *mais j'ai senti tout le corps tendu*. Contrairement aux élèves du groupe 1, les élèves du groupe 2 sont en désaccord. La modalité de collaboration pour cet extrait est une confrontation contradictoire avec argumentation. Aya s'oppose à l'évaluation de Rayen, elle mobilise la règle d'action relative au repérage statesthésique pour argumenter son maintien à l'ATR. Myriam est à son tour en désaccord avec Aya et essaye de convaincre sa camarade : *mais tu passes directement à la roulade*. Les élèves restent sur ce désaccord et le débat s'arrête rapidement après 3 tours de parole.

## 2.4. Synthèse des résultats pour les temps d'action

- à propos de l'évolution des niveaux des élèves dans la réalisation de l'ATR : nous avons montré que les élèves progressent le plus souvent après les temps de débat d'idées. Cependant, une seule élève du groupe 2 (Aya) ne progresse pas dans la réalisation de l'ATR et reste au niveau 3.
- à propos du nombre de débats spontanés : nous avons montré que pendant les temps d'action, tous les élèves prennent l'initiative de débattre de façon spontanée alors que l'enseignant n'en n'a pas fait la demande. Les résultats montrent que les deux groupes échangent de plus en plus au fur et à mesure des séances avec une augmentation du nombre de débats spontanés. Les élèves échangent beaucoup plus après qu'avant les temps de débats d'idées. De plus, les écarts concernant le nombre de débats entre les deux groupes se creusent au fur et à mesure des séances.
- à propos des catégories de contenus échangés entre les élèves : la comparaison des deux groupes montre que les élèves du groupe 1 échangent davantage sur le maintien et les élèves du groupe 2 sur la construction des alignements. Toutefois, nous avons noté que les deux groupes d'élèves échangent peu sur le repérage.
- à propos de l'utilisation des critères d'évaluation et des règles d'action: nous avons montré également que les élèves utilisent les critères d'évaluation et les règles d'action élaborés au fur et à mesure des temps de débats d'idées. Concernant la catégorie de la construction des alignements, le groupe 1 mobilise la majorité des règles d'action. Cependant, le groupe utilise seulement trois règles d'action. Pour la catégorie du maintien, tout comme les temps de débats d'idées, au début nous avons relevé des représentations des élèves qui conduisent à des règles d'action erronées en rapport avec la force des bras pour maintenir l'ATR, puis au fil des séances, les élèves ont changé de représentations et construit de nouvelles règles d'action relatives au gainage qui intègrent le vocabulaire spécifique de la gymnastique. Quant à la catégorie du repérage, nous avons noté que les élèves utilisent uniquement la règle d'action relative au repérage statosthésique.
- à propos de l'analyse qualitative des extraits significatifs : dans les débats spontanés, les élèves ne se contentent plus d'énoncer formellement les critères d'évaluation et des règles d'action, mais ils cherchent à conseiller leurs camarades et leur faire comprendre les règles d'action. Nous avons constaté que les élèves du groupe 1 utilisent une stratégie de comparaison des essais avec leurs pairs, alors que les élèves du groupe 2 utilisent une stratégie de répétition en s'encourageant.

- à propos des modalités de collaboration : nous avons mis en évidence différentes modalités de collaboration en fonction des deux groupes : davantage de désaccords chez les élèves du groupe 1, notamment avec l'élève Hamza et de co-construction chez les élèves du groupe 2.

### **3. Les temps d'évaluation**

Nous présentons dans un premier temps les contenus en jeu mobilisés par les élèves durant les temps d'évaluation des séances 4 et 6. Dans un second temps, nous montrons dans quelle mesure les élèves utilisent le référentiel commun de critères d'évaluation et de règles d'action construit durant les temps de débat d'idées. Finalement, nous nous intéressons plus spécifiquement à la mobilisation des critères d'évaluation et des règles d'action et aux modalités de collaboration interactive entre les élèves avec l'analyse des extraits significatifs.

#### **3.1. Contenu en jeu dans les temps d'évaluation**

Dans cette section, nous présentons au début les catégories de contenus échangés par les élèves durant les temps d'évaluation en séances 4 et 6. Puis, nous montrons comment les élèves utilisent le référentiel commun de critères d'évaluation et de règles d'action co-construit lors des temps de débat d'idées pour évaluer et conseiller leurs pairs. Finalement, nous précisons les modalités de collaboration entre les élèves.

##### **3.1.1. Analyse quantitative par catégories de contenus**

Les figures 16 et 17 montrent que les élèves des deux groupes se réfèrent aux contenus élaborés et rappelés lors des temps de débats d'idées : la construction des alignements, le maintien et le repérage.

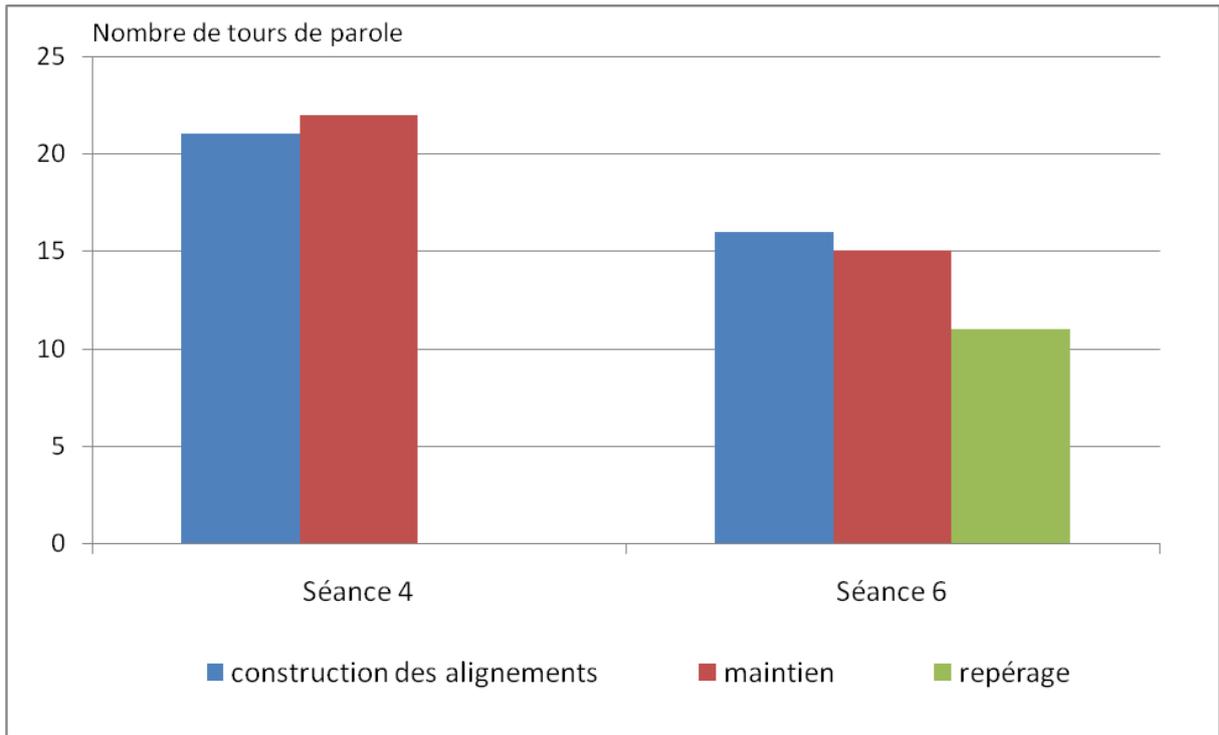


Figure 16 : nombre de tours de parole par catégories de contenus du groupe 1 durant les temps d'évaluation en séances 4 et 6

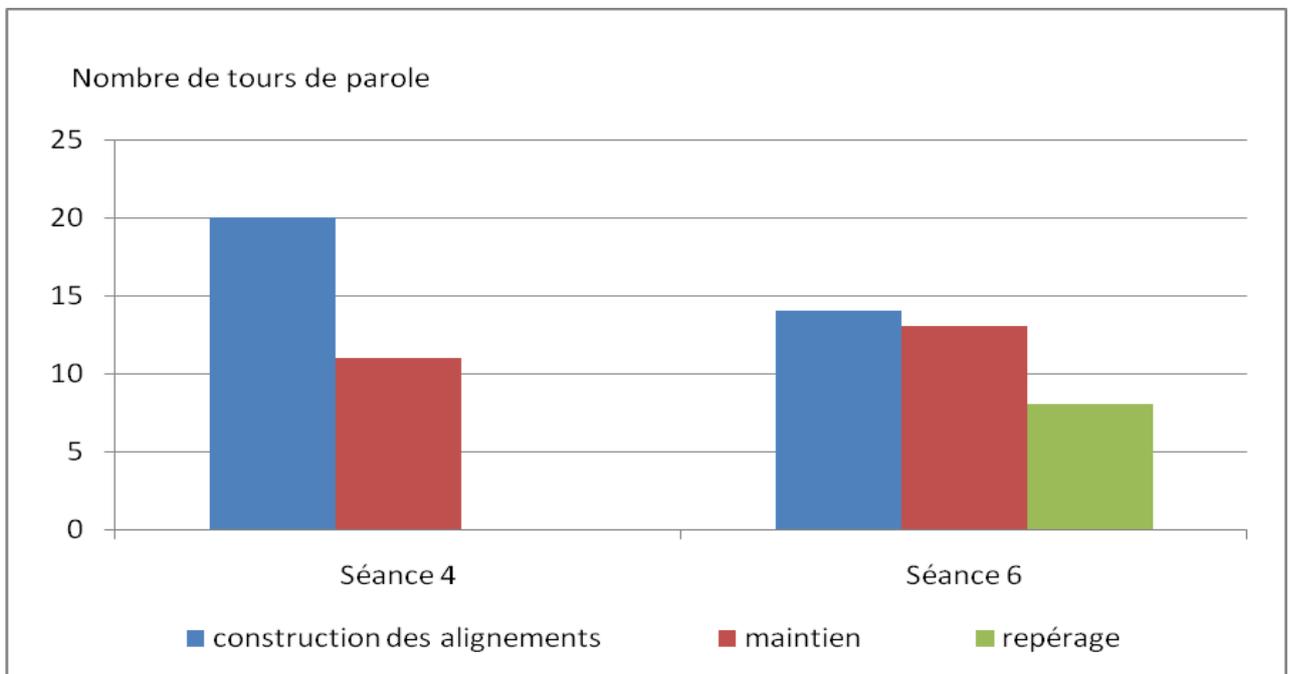


Figure 17 : nombre de tours de parole par catégories de contenus du groupe 2 durant les temps d'évaluation en séance 4 et 6

Les figures 16 et 17 montrent que le nombre total de tours de parole durant les temps d'évaluation pour le groupe 1 en séances 4 et 6 est pratiquement le même (respectivement 43 et 42). Ainsi, le nombre total de tours de parole pour le groupe 2 est également le même (respectivement 33 et 34). Cependant, nous avons noté que les temps d'évaluation sont plus courts pour le groupe 2 (une dizaine de tours de parole de moins par rapport au groupe 1). Nous comptabilisons plus de tours de parole qui portent sur la construction des alignements pour le groupe 2 que le groupe 1 (19 et 21) ; cette différence s'estompe en séance 6. De même, davantage de tours de parole portent sur le maintien pour le groupe 1 que le groupe 2 en séances 4 et 6. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les débats des deux groupes ne portent pas sur les mêmes contenus en fonction de leurs niveaux de réalisation de l'ATR. En effet, les élèves du groupe 1 se situent dans les niveaux 4 et 5 dans les séances 4 et 6, ce qui explique qu'ils échangent davantage sur le maintien. Cependant, les élèves du groupe 2 se situent dans les niveaux 3 et 4, ce qui explique qu'ils débattent davantage sur la construction des alignements. Le repérage est moins discuté que la construction des alignements et du maintien. Il est débattu à partir de la séance 6, car il est introduit lors de la séance 5 par l'enseignant.

### **3.1.2. L'utilisation du référentiel commun de critères d'évaluation et de règles d'action en fonction des catégories de contenu lors des temps d'évaluation**

Dans cette partie, nous précisons pour chaque catégorie de contenus les critères d'évaluation et les règles d'action utilisés par les élèves durant les temps d'évaluation des séances 4 et 6. Ainsi, les tableaux 10 et 11 présentent les critères d'évaluation et les règles d'action utilisés par les élèves des deux groupes par catégories de contenus en séance 4 et 6 durant les temps d'évaluation.

Tableau 10 : tableau récapitulatif avec les critères d'évaluation et les règles d'action par catégories de contenus et en fonction des séances lors des temps d'évaluation (TE) pour le groupe 1

			S4				S6		
			TA av DI	DI	TE	TA ap DI	TA av TE	TE	TA ap DI
Construction de l'alignement	Critères d'évaluation	Alignement bras, tronc et jambes		*	*	*	*	*	*
	Règles d'action	Fléchir la jambe avant et tendre les bras en haut lors de la fente avant							
		Poser les mains sur le tapis à la largeur des épaules							
		Pousser sur les jambes					*	*	*
		Faire l'ATR au ralenti		*	*	*		*	
		Ouvrir les angles bras-tronc puis tronc-jambes			*			*	*
		Dégager les pointes des pieds vers le haut		*	*				
Maintien	Critères d'évaluation	Tenir l'ATR deux secondes		*	*	*	*	*	*
	Règles d'action	Avoir la force dans les bras		*	*	*			
		Avoir un corps tonique Gagner son corps		*	*	*	*	*	*
Repérage	Règles d'action	<u>Avant l'action</u> Regarder les pieds des autres, les mains, le tapis Sentir les mains, les bras, les jambes. <u>Après l'action</u> Regarder le tapis et les mains Sentir tout le corps gagné au maintien. Sentir les bras et les jambes					*	*	*

Tableau 11: tableau récapitulatif avec les critères d'évaluation et les règles d'action par catégories de contenus et en fonction des séances lors des temps d'évaluation (TE) pour le groupe 2

			S4				S6		
			TA av DI	DI	TE	TA ap DI	TA av TE	TE	TA ap TE
Construction de l'alignement	Critères d'évaluation	Alignement bras, tronc et jambes		*	*	*	*	*	*
	Règles d'action	Fléchir la jambe avant et tendre les bras en haut lors de la fente avant			*				
		Poser les mains sur le tapis à la largeur des épaules			*	*			
		Pousser sur les jambes			*	*	*	*	
		Faire l'ATR au ralenti							
		Ouvrir les angles bras-tronc puis tronc-jambes			*			*	*
		Dégager les pointes des pieds vers le haut			*			*	
Maintien	Critères d'évaluation	Tenir l'ATR deux secondes		*	*	*	*	*	*
	Règles d'action	Avoir la force dans les bras		*	*				
		Avoir un corps tonique Gagner son corps			*	*		*	*
Repérage	Règles d'action	<u>Avant l'action</u> Regarder les pieds des autres, les mains, le tapis Sentir les mains, les bras, les jambes. <u>Après l'action</u> Regarder le tapis et les mains Sentir tout le corps gagné au maintien. Sentir les bras et les jambes					*	*	

Les tableaux 10 et 11 montrent que les élèves utilisent le référentiel commun de critères d'évaluation et de règles d'action élaboré par les élèves pendant les temps de débats d'idées. Nous présentons pour chaque catégorie de contenu les critères d'évaluation et les règles d'action utilisées par les deux groupes d'élèves, et nous mettons en évidence les points communs et les différences entre les deux groupes.

Aucun critère d'évaluation ou règle d'action n'est mobilisé durant les temps d'action avant le temps de débats d'idées de la séance 4. Puis, ceux-ci sont beaucoup plus mobilisés par les élèves pendant les temps d'évaluation (2 critères d'évaluation et 7 règles d'action) et pendant les temps d'action après les débats d'idées (2 critères d'évaluation et 3 règles d'action). En séance 6, nous avons noté assez peu de critères d'évaluation et de règles d'action énoncés pendant les temps d'action avant les temps d'évaluation (2 critères d'évaluation et 2 règles d'action). Puis ceux-ci sont beaucoup mobilisés par les élèves pendant les temps d'évaluation (2 critères d'évaluation et 6 règles d'action) et un peu moins pendant les temps d'action après les temps d'évaluation (2 critères d'évaluation et 4 règles d'action). Ceci peut être expliqué par le fait que pendant les temps d'évaluation, le professeur relance les élèves en reprenant les différents critères de la grille d'évaluation.

Concernant la catégorie construction des alignements, nous constatons que le critère d'évaluation de l'alignement bras-tronc-jambes est utilisé souvent par les deux groupes. Pour les règles d'action, les élèves du groupe 1 remobilisent 3 règles d'action (ouverture des angles, faire l'ATR au ralenti et dégager les pointes des pieds vers le haut) contre 4 (fente avant, pose des mains sur le tapis, pousser sur les jambes et ouverture des angles) pour le groupe 2 durant les temps d'évaluation de la séance 4. Durant les temps d'évaluation de la séance 6, les élèves des deux groupes mobilisent le même nombre de règles d'action (3). Ils mobilisent deux règles d'action identiques relatives à la poussée des jambes et à l'ouverture des angles. De plus, le groupe 1 utilise la règle d'action relative à la vitesse d'exécution de l'ATR et le groupe 2 mobilise celle de dégagement des pointes vers le haut.

Concernant la catégorie maintien, nous remarquons que le critère d'évaluation de la durée du maintien est utilisé par les deux groupes en séances 4 et 6. Pour les règles d'action, les élèves des deux groupes sont capables de mobiliser la règle d'action de la tonicité du corps durant les temps d'évaluation des séances 4 et 6. En séance 6, seul le groupe 1 mobilise la règle d'action relative au gainage du corps.

Enfin, pour la catégorie repérage, les gymnastes des deux groupes mobilisent, durant les temps d'évaluation de la séance 6, deux règles d'action formulées lors des temps de débats

d'idées de la séance 5 : l'une porte sur le repérage statesthésiqueet l'autre sur le repérage visuel.

### **3.1.1. Analyse qualitative d'extraits significatifs par catégorie de contenu**

Le professeur questionne systématiquement les élèves lors des temps d'évaluation des séances 4 et 6 à partir d'une grille d'évaluation. Dans cette section, nous analysons les extraits les plus significatifs qui montrent comment les élèves utilisent les critères d'évaluation et les règles d'action en fonction des différentes catégories de contenus : la construction des alignements, le maintien et enfin le repérage. Nous relevons aussi les dynamiques interactives adoptées par les élèves durant les temps d'évaluation.

#### **3.1.1.1. Contenu relatif à la construction des alignements**

Pour cette catégorie de contenu, nous analysons des extraits pour les deux groupes pour montrer comment l'évaluation se précise de la séance 4 à la séance 6, puis comment les élèves interagissent.

##### *Une évaluation qui se précise au fil des séances*

Durant les temps d'évaluation de la séance 4, les élèves des deux groupes s'évaluent d'une manière vague avec leurs propres mots et n'utilisent pas systématiquement la grille d'évaluation. Cela nécessite beaucoup de relances de l'enseignant pour aider les élèves à formuler des évaluations précises en lien avec la grille d'évaluation. En séance 6, l'évaluation se précise et les élèves mobilisent les critères d'évaluation et quelques règles d'action du référentiel commun. Nous illustrons cette évolution avec le groupe 1.

Séance 4 Extrait 22: S4G1DECA1

Enseignant : après le passage de votre camarade Amani qu'est-ce que vous pouvez remarquer ? Est-ce que son ATR est réussi ?

Yathreb : son passage à l'ATR est moyen.

Oussama : oui ça va.

Hamza : c'est bon, son ATR est bon.

Yathreb : l'alignement n'est pas tout à fait juste.

Enseignant : qu'est-ce que tu penses à propos l'évaluation de tes collègues ?

Amani : non, ce n'est pas vrai j'ai fait l'alignement par contre je n'ai pas tenu beaucoup mon ATR.

*L'enseignant fait voir Amani la vidéo dans laquelle est enregistré l'ATR qu'elle a exécuté.*

Enseignant: alors, comment tu peux juger ton ATR ?

Amani : ben... il me manque d'aligner les jambes à la verticale.

Enseignant : à quel niveau peut-on classer Amani dans l'alignement?

Oussama : normalement Amani sera classée dans le niveau 2.

Hamza : oui, c'est vrai, Amani n'a pas bien tendu les jambes.

Yathreb : elle n'a pas bien aligné la partie tronc, jambes.

Séance 6 Extrait 23: S6G1DECA1

Enseignant : vous connaissez tous les critères de réalisation et de réussite à propos de l'ATR. Vous pouvez alors évaluer le passage de votre camarade.

Amani : je vois qu'il a réussi son ATR.

Yathreb : moi aussi je considère qu'il a réussi son ATR.

Oussama : ben c'est vrai, je vois aussi qu'il a réussi son ATR.

Enseignant : il faut le classer dans un niveau et expliquer pourquoi ?

Oussama : normalement, on peut le classer dans le niveau 3 parce que Hamza a bien aligné les bras, le tronc et les jambes

Yathreb : ben c'est vrai son alignement est parfait puisqu'il a aligné les bras, le tronc et les jambes.

Amani : on voit clairement que Hamza est dans le niveau 3 puisque il a réalisé l'alignement des trois parties, il a bien ouvert les angles bras-tronc et tronc-jambes.

Oussema : on a remarqué aussi qu'il a bien poussé sur les jambes et il a exécuté son alignement lentement.

Durant les temps d'évaluation de la séance 4, l'enseignant demande aux élèves du groupe 1 d'évaluer leur pair. Cependant, les élèves s'évaluent d'une manière vague : *oui ça va, c'est bon, son ATR est bon, l'alignement n'est pas tout à fait juste*. Amani n'est pas d'accord avec l'évaluation de ses collègues. L'enseignant lui demande de voir son passage en vidéo, puis elle change d'avis et confirme qu'il lui manque l'alignement des jambes à la verticale : *il me manque d'aligner les jambes à la verticale*. Plusieurs relances de l'enseignant sont nécessaires pour aider les élèves à formuler des évaluations en lien avec la grille d'évaluation. Cependant, les élèves évaluent leurs pairs avec des phrases négatives qui mettent l'accent sur les lacunes de leurs pairs: *oui, c'est vrai, Amani n'a pas bien tendu les jambes, elle n'a pas bien aligné la partie tronc, jambes*.

Cet extrait 22 fait apparaître au début une confrontation contradictoire avec argumentation entre la gymnaste et les observateurs. En effet, Amani s'oppose à l'évaluation de ses

collègues : *non, ce n'est pas vrai, j'ai fait l'alignement par contre je n'ai pas tenu beaucoup mon ATR*. Après avoir regardé son passage en vidéo, elle change d'avis et accepte les réponses de ses pairs, il apparaît ainsi une co-construction : *ben... il me manque d'aligner les jambes à la verticale*. Finalement, la dynamique interactive des trois derniers tours de parole est de l'ordre d'une co-élaboration acquiesçante. Hamza accepte et justifie la réponse d'Oussama et reformule la réponse d'Amani : *oui, c'est vrai, Amani n'a pas bien tendu les jambes*. A son tour, Yathreb reformule la réponse de Hamza et montre qu'il manque à Amani l'alignement de la partie tronc-jambes. Nous constatons donc que trois modalités différentes de collaboration sont présentes dans cet extrait : la co-élaboration acquiesçante, la co-construction et la confrontation contradictoire avec argumentation.

L'extrait 23 montre qu'au début de la séance 6, les élèves n'utilisent pas spontanément la grille d'évaluation. Cependant, suite à la relance de l'enseignant, les élèves dépassent les constats en termes de niveaux d'alignement pour interpréter, argumenter leurs réponses et enrichissent le débat ; ils justifient leurs réponses en faisant appel aux critères d'évaluation et règles d'action formulés précédemment. En effet, les élèves commencent à évaluer de façon vague : *je vois qu'il a réussi son ATR* sans se référer aux critères d'évaluation. L'enseignant les relance pour évaluer en utilisant les différents niveaux de la grille d'évaluation. A la différence de la séance 4, les élèves sont capables, après une seule relance de l'enseignant, d'argumenter et justifier leurs réponses : *normalement, on peut le classer dans le niveau 3 parce que Hamza a bien aligné les bras, le tronc et les jambes ; on voit clairement que Hamza est dans le niveau 3 puisque il a réalisé l'alignement des trois parties, il a bien ouvert les angles bras-tronc et tronc-jambes*. Oussama utilise le critère d'évaluation de l'alignement bras-tronc-jambes et mobilise deux règles d'action du référentiel commun, l'une porte sur la poussée des jambes et l'autre sur la vitesse d'exécution de l'ATR : *on a remarqué aussi qu'il a bien poussé sur les jambes et il a exécuté son alignement lentement*. Amani mobilise spontanément la règle d'action qui porte sur l'ouverture des angles : *il a bien ouvert les angles bras-tronc et tronc-jambes*.

L'extrait 23 montre que les élèves du groupe 1 sont d'accord sur l'évaluation de Hamza. Il apparaît donc beaucoup de co-élaborations acquiesçantes et quelques co-constructions. Au début, la dynamique interactive est de l'ordre de la co-élaboration acquiesçante. En effet, Oussama et Yathreb acceptent et reformulent la réponse d'Amani concernant l'évaluation de leur camarade : *moi aussi, ben c'est vrai*. Après la deuxième question de l'enseignant apparaît

une co-construction, Oussama utilise le critère d'évaluation de l'alignement bras-tronc-jambes pour justifier le niveau de Hamza selon la grille d'évaluation. Puis Yathreb de nouveau reformule la réponse d'Oussama ; apparaît donc une co-élaboration acquiesçante. Finalement, pour les deux derniers tours de parole, la modalité de collaboration est de nouveau de l'ordre d'une co-construction. En effet, Amani accepte les réponses de ses pairs et se réfère à la règle d'action qui porte sur l'ouverture des angles et Oussama mobilise les deux règles d'action sur la poussée des jambes et la vitesse d'exécution de l'ATR. Nous notons donc que deux modalités différentes de collaboration sont présentes dans cet extrait : la co-élaboration acquiesçante et la co-construction.

### ***L'utilisation des règles d'action pour coacher ses pairs***

Durant les temps d'évaluation de la séance 6, les élèves des deux groupes se coachent en faisant le lien avec le référentiel commun. Nous illustrons cela avec le groupe 2.

#### Séance 6 Extrait 24:S6G2DECA1

<p>Aya : c'est vrai que tu as réussi ton alignement mais il faut quand même éviter cette petite flexion au niveau des jambes et dégager les pointes des pieds. Rayen : je pense que je n'ai pas fléchi les jambes au contraire j'ai essayé d'aligner mes bras avec le tronc et les jambes sans aucune flexion. Hiba : ben c'est vrai tu as aligné tout le corps. Enseignant : quels conseils pouvez-vous donner à votre camarade ? Aya : il doit marquer clairement l'alignement des trois parties. Hiba : c'est vrai Rayen tu peux faire mieux que ça si tu pousses encore plus sur les jambes. Myriam : oui je suis d'accord avec Hiba, tu peux pousser plus sur les jambes pour aligner encore plus les trois parties.</p>
---

Aya, tout comme dans les temps d'action, précise la difficulté de Rayen et le conseille en s'appuyant sur l'observation : *il faut quand même éviter cette petite flexion au niveau des jambes*. Elle ajoute également qu'il faut *dégager les pointes des pieds*. Après la relance de l'enseignant : *quels conseils pouvez-vous donner à votre camarade ?* Aya mobilise le critère d'évaluation de l'alignement bras-tronc-jambes et Myriam, à la suite des propos de Hiba élabore une relation causale entre ce critère d'évaluation et la poussée des jambes : *tu peux pousser plus sur les jambes pour aligner encore plus les trois parties*.

Cet extrait montre au début un désaccord entre le gymnaste et les observateurs ce qui fait apparaître une confrontation contradictoire avec argumentation. En effet, Rayen s'oppose à l'évaluation d'Aya : *je pense que je n'ai pas fléchi les jambes, au contraire j'ai essayé*

*d'aligner mes bras avec le tronc et les jambes sans aucune flexion.* Puis après la question de l'enseignant apparaît une co-construction : Aya lui conseille d'aligner les trois parties du corps, Hiba accepte la réponse d'Aya et mobilise la règle d'action relative à la poussée des jambes. Dans le dernier tour de parole, Myriam acquiesce suite aux réponses de ses pairs et construit une relation causale entre le critère d'évaluation de l'alignement bras-tronc-jambes et la poussée des jambes. Nous notons donc la présence de deux modalités différentes de collaboration dans cet extrait : la co- construction et la confrontation contradictoire avec argumentation.

### **3.1.1.2. Contenu relatif au maintien**

Nous constatons, tout comme les temps de débat d'idées, que les élèves changent de représentations à propos de la réussite du maintien ; ils évoquent la force de bras en séance 4 puis cette condition disparaît en séance 6 et c'est la tonicité du corps qui est au centre des débats.

#### ***Evolution des règles d'action suite aux changements de représentations des élèves à propos du maintien de l'ATR***

Tout comme les temps de débat d'idées, les règles d'action utilisées par les élèves des deux groupes à propos du maintien évoluent de la séance 4 à la séance 6. En effet, lors des temps d'évaluation de la séance 4, la majorité des élèves des 2 groupes attribuent le maintien de l'alignement bras-tronc-jambes à la force des bras. Durant les temps d'évaluation de la séance 6, nous avons noté que les élèves des deux groupes ont changé de représentations et les règles d'action élaborées pendant la séance 4 deviennent plus précises. En effet, lors de la séance 6, les élèves construisent une règle d'action sur la tonicité du corps. Nous illustrons ce changement de représentations avec le groupe 1.

#### Séance 4 Extrait 25: S4G1DEM1

Enseignant : Selon vous comment peut-elle améliorer le maintien ?  
Hamza : Amani doit tenir les deux secondes.  
Oussama : elle doit travailler aussi la force des bras pour qu'elle puisse tenir l'ATR.  
Yathreb : non ce n'est pas une question de force des bras parce qu'elle a besoin de tendre les muscles des jambes.  
Hamza : en fait la force des bras l'aide encore à tenir l'ATR exactement comme les garçons.  
Yathreb : mais quand même elle doit avoir un corps tendu.

#### Séance 6 Extrait 26: S6G1DEM1

Enseignant : est-ce que vous pouvez donner des consignes pour votre camarade ?  
Oussama: tu dois encore gagner tes muscles pour réaliser un maintien prolongé.  
Yathreb: oui, tu peux encore travailler le gainage du corps pour arriver à réussir ton ATR avec le maintien de deux secondes.  
Amani: c'est vrai les deux secondes minimum pour avoir les trois marques à l'examen.  
Enseignant : quel est ton avis par rapport aux consignes de tes amis ?  
Hamza : je crois que j'ai réussi le maintien de deux secondes mais je peux gagner encore le corps.  
Amani : voilà, puisque tu peux gagner encore les muscles tu peux alors prolonger le maintien.  
Oussama : exactement, c'est ce que tu dois faire serrer encore plus les muscles.  
Yathreb : ben, c'est vrai Hamza, tu peux faire mieux.

Lors des temps d'évaluation de la séance 4, tout comme durant les temps de débat d'idées de la séance, émerge un débat sur la force des bras avec un désaccord entre les filles et les garçons, comme le montre l'extrait 8. Au début, Hamza mobilise le critère d'évaluation de la durée du maintien amené par l'enseignant durant les temps de débat d'idées de la séance 4 pour conseiller Amani. De plus, Hamza et Oussama continuent à utiliser le contenu erroné relatif à la force des bras. Cependant, Yathreb s'oppose à cette idée et remobilise dans deux tours de parole la règle d'action de la tonicité du corps. En effet, dans un premier temps, Yathreb précise la difficulté d'Amani: *non ce n'est pas une question de force des bras parce qu'elle a besoin de tendre les muscles des jambes*. Puis dans un deuxième temps, elle conseille sa camarade : *mais quand même elle doit avoir un corps tendu*.

Dans l'extrait 25 apparaît une confrontation contradictoire avec argumentation. En effet, Yathreb n'accepte pas l'évaluation d'Oussama et donne une justification pour le convaincre que le gymnaste doit contracter les muscles des jambes et que ce n'est pas une question de force des bras : *non ce n'est pas question de force des bras parce qu'elle a besoin de tendre*

*les muscles des jambes*. Nous notons donc qu'une seule modalité de collaboration est présente dans cet extrait : la confrontation contradictoire avec argumentation.

Dans l'extrait de la séance 6, nous notons la disparition des débats relatifs à la force des bras et l'utilisation de règles d'action causales. En effet, Hamza et Oussama changent de représentations. Ils utilisent la règle d'action apportée par l'enseignant en séance 4, en mobilisant le vocabulaire spécifique de la gymnastique : *tu dois encore gagner tes muscles pour réaliser un maintien prolongé ; puisque tu peux gagner encore les muscles tu peux alors prolonger le maintien*. Oussama, Yathreb et Amani intègrent ainsi des relations causales entre le gainage du corps et la durée du maintien afin de conseiller Hamza. Finalement, Yathreb encourage son camarade pour faire mieux : *ben, c'est vrai Hamza, tu peux faire mieux*.

A propos des modalités de collaboration, l'extrait 26 montre l'apparition d'une co-élaboration acquiesçante. Nous avons noté dans cet extrait un changement de posture. D'habitude, le gymnaste argumente sa réponse pour affirmer son désaccord alors que dans cet extrait, il est davantage à l'écoute et argumente pour établir un consensus avec ses camarades sur le gainage du corps. Oussama, Yathreb et Amani répliquent tous les trois qu'en effet, Hamza peut améliorer son gainage et donc le maintien de l'ATR. Nous notons également la présence d'une seule modalité de collaboration dans cet extrait : la co-élaboration acquiesçante.

Dans ces deux extraits, les élèves du groupe 1 passent d'une confrontation contradictoire avec argumentation autour de leurs représentations (séance 4) vers une co-élaboration acquiesçante autour d'un consensus sur le gainage du corps (séance 6).

### **3.1.1.3. Contenu relatif au repérage**

Durant les temps d'évaluation de la séance 6, le professeur questionne l'élève gymnaste de chaque groupe à propos des repères qu'ils prennent au niveau visuel et statesthésique. Nous illustrons les interactions des élèves avec le groupe 1 puis avec le groupe 2.

#### ***Repérage statesthésique***

Les élèves du groupe 1 sont plus précis dans l'évaluation de leurs pairs, ils recourent à l'observation et font des liens avec les autres temps de débat d'idées et d'action. Ils s'appuient également sur leur expérience personnelle pour argumenter leurs réponses. Cependant, les élèves du groupe 2 sont davantage en difficulté pour réussir l'ATR ce qui conduit aux

désaccords et à des encouragements de la part des pairs. Nous illustrons les interactions des élèves des deux groupes à propos du repérage statesthésique entre le gymnaste et les observateurs.

#### Séance 6 Extrait 27 : S6G1DER1

Enseignant : tu peux nous dire qu'est-ce que tu as senti en exécutant ton ATR Hamza?  
Hamza : ben, j'ai senti les muscles des épaules bien serrés. Les muscles des jambes aussi bien serrées et bien gainés ainsi que les muscles des bras. En fait, j'ai senti tous les muscles de mon corps bien serrés.  
Yathreb : il était clair que son corps était bien gainé.  
Amani : oui c'est vrai on a déjà vu ça.

Cet extrait montre qu'après la question de l'enseignant sur le repérage statesthésique, Hamza décrit en détail ses sensations (muscles des épaules, des jambes, des bras). Il mobilise le contenu relatif à la tonicité du corps, formulée en séance 5, pour être bien précis : *en fait, j'ai senti tous les muscles de mon corps bien serrés*, puis emploie le terme de gainage. Yathreb s'appuie sur l'observation et fait le lien avec le temps d'action en mobilisant le vocabulaire spécifique de la gymnastique : *il était clair que son corps était bien gainé*. Finalement, Amani accepte la réponse de Yathreb et fait le lien avec les temps de débat d'idées durant lesquels cette règle d'action a déjà été formulée : *oui c'est vrai on a déjà vu ça*.

Pour le groupe 2, nous avons noté un désaccord entre le gymnaste et les observateurs à propos le repérage statesthésique.

#### Séance 6 Extrait 28:S6G2DER1

Enseignant : qu'est-ce que tu as senti exactement lors de l'exécution de l'ATR ?  
Rayen : j'ai senti les muscles des bras et des jambes bien serrés.  
Aya : est-ce que tu penses vraiment que les muscles des jambes étaient bien serrés ! Pourquoi alors tu n'as pas prolongé encore le maintien et tu n'as pas dégagé les pointes des pieds vers le haut ?  
Myriam : normalement lorsque le corps sera bien tendu le maintien devra être prolongé et ce n'est pas ton cas Rayen.  
Hiba : tu as bien réussi ton ATR, il te manque juste un petit peu le maintien des deux secondes, tu peux y arriver.

Au début, Rayen mobilise le contenu de la tonicité des muscles des bras et des jambes : *j'ai senti les muscles des bras et des jambes bien serrées* pour répondre à la question de l'enseignant. Aya s'oppose à cette réponse de Rayen en posant une question centrée sur

l'observation, elle mobilise le critère d'évaluation de la durée du maintien et la règle d'action qui porte sur le dégagement des pointes afin d'argumenter son désaccord : *Pourquoi alors tu n'as pas prolongé encore le maintien et tu n'as pas dégagé les pointes des pieds vers le haut ?* Pour convaincre Rayen, Myriam construit une relation causale entre la règle d'action de la tonicité du corps et le critère d'évaluation de la durée du maintien : *normalement lorsque le corps sera bien tendu, le maintien devra être prolongé et ce n'est pas ton cas Rayen*. A la différence du groupe 1, les élèves ne mobilisent pas les termes spécifiques de la gymnastique (gainage). Cet extrait montre aussi que l'encouragement entre les élèves du groupe 2 est toujours présent : *il te manque juste un petit peu le maintien des deux secondes, tu peux y arriver*.

Dans cet extrait apparaît une confrontation contradictoire avec argumentation entre le gymnaste et les observateurs. En effet, Rayen déclare qu'il a senti les muscles des bras et des jambes tendus. Aya et Myriam n'acceptent sa réponse en précisant sa difficulté dans l'ATR.

### ***Repérage visuel***

Tout comme dans le repérage statéssthésique, les élèves du groupe 1 sont plus précis dans l'évaluation de leur pair, ils recourent à l'observation et font le lien avec les autres temps de débat d'idées et d'action. Les élèves du groupe 2 évaluent leur camarade selon la grille d'évaluation sans mobiliser de règle d'action.

### **Séance 6 Extrait 29:S6G1DER1**

Enseignant : qu'est-ce que tu as observé ?

Hamza : j'ai regardé clairement entre mes mains.

Amani : oui, on a remarqué aussi que tu t'es concentré sur les mains.

Oussama : lorsqu'on sent le corps bien gainé, on regarde automatiquement entre les mains, c'est ce que je ferai souvent lors de la réalisation de mon ATR.

Yathreb : donc c'est le niveau 4 aussi puisqu'il a regardé uniquement entre les mains.

Cet extrait montre la précision des élèves dans l'évaluation du gymnaste à propos du repérage visuel. En effet, après la réponse de Hamza qui a mobilisé la règle d'action du repérage visuel (*j'ai regardé clairement entre mes mains*), Amani argumente en s'appuyant sur l'observation et fait le lien avec les temps d'action (*oui, on a remarqué aussi que tu t'es concentré sur les mains*). Oussama ajoute une autre argumentation, il construit une relation causale entre la règle d'action du gainage et le regard entre les mains en se référant à son

expérience personnelle : *lorsqu'on sent le corps bien gainé, on regarde automatiquement entre les mains, c'est ce que je ferai souvent lors de la réalisation de mon ATR.* Finalement, Yathreb justifie le niveau de Hamza en prenant appui sur la grille d'évaluation.

Cet extrait fait apparaître une co-construction entre les élèves du groupe 1. En effet, Hamza et Amani utilisent la règle d'action sur le repérage visuel. Oussama complète en faisant le lien entre le gainage du corps et l'observation entre les mains durant le maintien de l'ATR, puis Yathreb précise le niveau de Hamza à partir de la grille d'évaluation.

Pour le groupe 2, nous avons noté que les élèves évaluent le gymnaste selon la grille d'évaluation sans mobiliser les règles d'action.

#### Séance 6 Extrait 30 : S6G2DER1

Enseignant : lors de l'exécution de ton ATR qu'est-ce que tu as vu?

Rayen : j'ai vu entre les mains et le tapis.

Myriam : donc on peut le classer dans le niveau 3.

Aya : ben oui, c'est le niveau 3 puisqu'il a vu le tapis et les mains.

Après la réponse de Rayen qui précise qu'il a regardé *entre les mains et le tapis*, Myriam et Aya classent leur camarade selon la grille d'évaluation sans mobiliser aucune règle d'action.

Dans cet extrait, la co-élaboration acquiesçante est présente ; Aya accepte et justifie l'évaluation de Myriam : *ben oui, c'est le niveau 3 puisqu'il a vu le tapis et les mains.*

Pour comparer les deux groupes, nous pouvons dire que les élèves du groupe 1 sont centrés sur le contenu du maintien, ils font le lien entre les trois temps de débat d'idées, d'action et d'évaluation. En effet, ils se réfèrent au passage du gymnaste (*il était clair que*) et à ce qui est débattu durant les séances précédentes (*on a déjà vu ça*). Cependant, les élèves du groupe 2 sont confrontés aux difficultés du gymnaste et l'encouragent, ils sont centrés essentiellement sur le contenu de la construction des alignements.

## Synthèse des résultats pour les temps d'évaluation

- à propos des contenus échangés : nous avons noté que les élèves des deux groupes se réfèrent aux contenus élaborés et rappelés lors des temps de débats d'idées : la construction des alignements, le maintien et le repérage. Ils utilisent le référentiel commun de critères d'évaluation et de règles d'action formulé durant les temps de débat d'idées, pour évaluer et conseiller les gymnastes.
- à propos de l'analyse des extraits significatifs : nous avons noté des évolutions de la séance 4 à la séance 6. En effet, durant les temps d'évaluation de la séance 4, les élèves des deux groupes s'évaluent d'une manière vague avec leurs propres mots et négative (mise en évidence des lacunes de leurs pairs), ils se réfèrent peu à la grille d'évaluation. Ainsi, pour se conseiller, les élèves mobilisent des règles d'action souvent suite à la relance de l'enseignant. En séance 6, les élèves s'écoutent et complètent les réponses de leurs pairs d'un tour de parole à l'autre. De plus, ils utilisent, sans relance de l'enseignant les règles d'action du référentiel commun construit pendant les temps de débat d'idées des séances précédentes.
- à propos de l'évaluation : les élèves recourent davantage lors de la séance 6 aux critères d'évaluation pour s'évaluer et aux règles d'action pour réguler. On note aussi une évolution des représentations des élèves avec une disparition des règles d'action erronées sur la force des bras pour le maintien de l'ATR et l'utilisation de différentes règles d'action relatives au gainage du corps.
- à propos de la comparaison des deux groupes : les élèves du groupe 1 sont centrés sur le contenu du maintien, ils font le lien entre les trois temps de débat d'idées, d'action et d'évaluation. En effet, ils se réfèrent au passage du gymnaste ou à leur expérience personnelle. Cependant, les élèves du groupe 2 sont davantage en difficulté pour réussir l'ATR ce qui conduit à des désaccords, notamment entre le gymnaste et les pairs et à des encouragements. Ils sont davantage centrés sur le contenu de la construction des alignements.
- à propos des modalités de collaboration : c'est souvent l'élève gymnaste qui est en désaccord avec les juges. Nous avons montré que Hamza (groupe 1) affirme très clairement son désaccord et devient davantage à l'écoute de ses camarades en séance 6.

#### 4. Suivi de trois élèves Rayen, Oussama et Aya

Dans cette partie, nous nous centrons sur trois élèves présentant des profils différents : Rayen, Oussama puis Aya. Il s'agit de croiser les données relatives aux temps de débats d'idées, d'action, d'évaluation et aux données d'entretien pour interpréter les progrès des élèves au fil des séances.

##### 4.1. Cas de Rayen

Nous montrons tout d'abord l'évolution du niveau de Rayen dans la réalisation de l'ATR durant les temps d'action avant et après les temps de débats d'idées de la séance 2 à la séance 6.

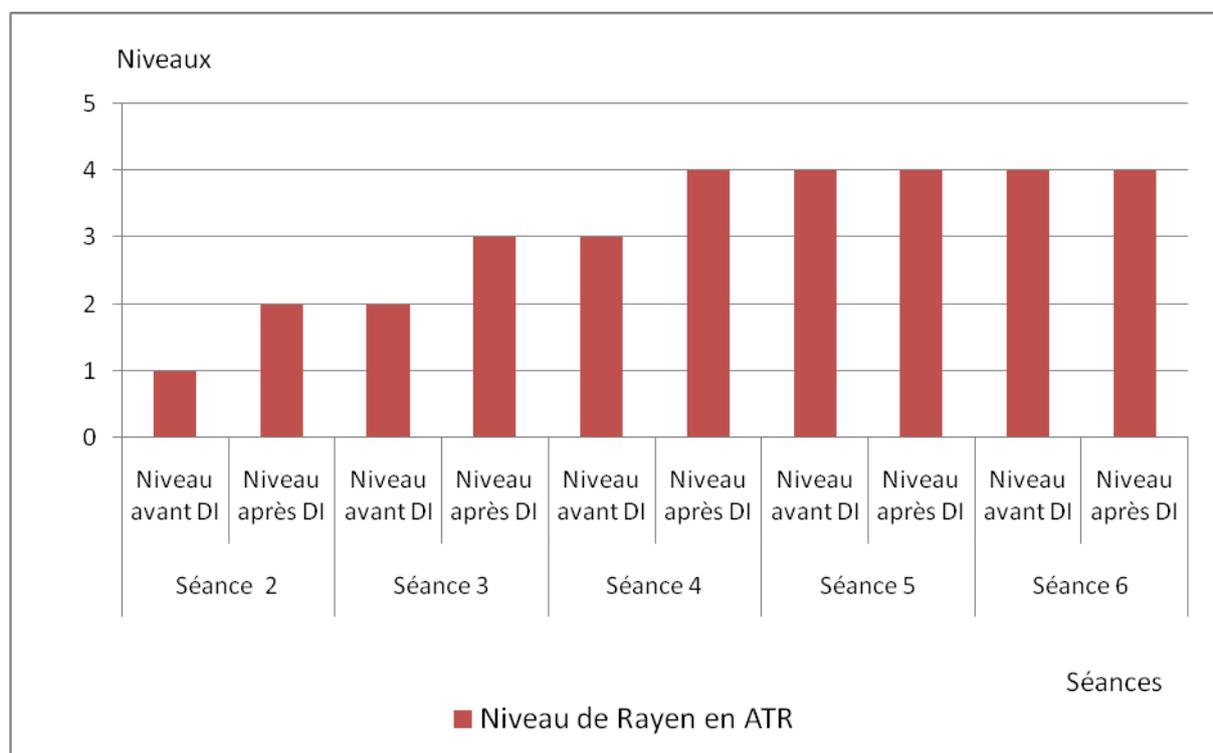


Figure 18 : évolution du niveau de Rayen dans la réalisation de l'ATR de la séance 2 à la séance 6 avant et après le débat d'idées.

Rayen est un garçon du groupe 2, il est en difficulté dans la réalisation de l'ATR en début de séquence. En séance 2, il passe du niveau 1 (pas d'alignement bras-tronc) au niveau 2 (alignement bras-tronc, pas d'alignement tronc-jambes) après le débat d'idées. Puis, durant la séance 3, Rayen évolue vers le niveau 3 (alignement bras-tronc-jambes), également après le débat d'idées. De même en séance 4, il passe du niveau 3 (alignement bras-tronc-jambes) au niveau 4 (alignement bras-tronc-jambes avec maintien bref) toujours après le débat d'idées. Il a gardé ensuite ce niveau 4 durant les séances 5 et 6.

Dans le tableau 12, nous relevons les verbatim de Rayen durant les trois temps : les temps de débat d'idées, d'action et d'évaluation de la séance 2 à la séance 6 ainsi que l'entretien.

Tableau 12 : les verbatim de Rayen durant les trois temps (TDI, TA et TE) de la séance 2 à 6 et durant l'entretien

	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Entretien
Constructions des alignements		<p>TDI : un ATR est un alignement entre les bras, les jambes et le tronc (S3G2DICAUS3)</p> <p>TDI : après la poussée de jambe, le corps sera tout droit (S3G2DICAUS3)</p>	<p>TDI : on a déjà vu l'autre fois, que pour réussir un ATR il faut faire l'alignement entre ces trois parties du corps (S4G2DICAUS1)</p>	<p>TDI : les mains sur le tapis doivent être à la largeur des épaules pour qu'on puisse équilibrer le corps à la verticale(S5G2DICAUS1)</p> <p>TDI : ben c'est vrai c'est grâce à cette ouverture qu'on peut maîtriser l'alignement dans l'ATR (S5G2DICAUS3)</p>		<p>j'ai appris à exécuter l'ATR grâce au débat, avant je ne savais pas comment faire pour le réaliser. Le moment où on a discuté, j'ai compris que l'ATR ne se fait que lorsqu'on on pose correctement les mains sur le tapis à la largeur des épaules, puis on pousse fort sur les jambes pour s'aligner à la verticale ; j'ai compris qu'il faut aligner les trois parties du corps bras-tronc-jambes et bien ouvrir les angles correspondants.</p>
Maintien			<p>TDI : ben oui, je répète l'ATR plusieurs fois pour y arriver (S4G2DIMUS5)</p> <p>TDI : c'est à dire qu'on doit avoir la force dans les bras pour bien maîtriser l'ATR (S4G2DIMUS2)</p> <p>TA : en fait, j'ai essayé de tendre tout mon corps. Je vais essayer encore une autre fois (S4G2DAapDI4).</p>	<p>TDI : à ce moment de maintien des deux secondes, le corps doit être bien rigide (S5G2DIMUS1)</p> <p>TDI : c'est tout le corps qui doit être bien tendu et gainé si on veut maintenir l'ATR deux secondes (S5G2DIMUS4)</p>	<p>TE : oui, bien sûr monsieur je vais essayer de tendre encore mes muscles pour que je puisse prolonger le maintien (S6G2DEMI)</p>	<p>au début du cycle, je ne savais même pas comment passer à l'ATR. Dès qu'on a discuté à propos des critères de réussite, j'ai compris qu'il faut commencer par la fente avant, pousser sur les jambes pour ouvrir les angles et aligner tout le corps. C'était la première fois que je savais comment réaliser un ATR, j'ai pratiqué et j'ai réussi.</p>
Repérage				<p>TDI : on peut regarder les mains aussi avec le tapis (S5G2DIRUS2)</p> <p>TDI : moi j'ai senti les bras sur lesquels je m'appuis (S5G2DIRUS3)</p>	<p>TE : j'ai vu entre les mains et le tapis. (S6G2DER1)</p> <p>TE : j'ai senti les muscles des bras et des jambes bien serrés (S6G2DER1)</p>	<p>bien sûr madame, j'ai bien progressé surtout dans l'exécution de l'ATR vue qu'à chaque fois qu'on passe à l'action, j'essaye de pratiquer tout ce qu'on discute.</p>

Rayen est l'élève qui parle le moins dans son groupe pendant toutes les séances. En effet, lors de la séance 2, Rayen ne participe pas aux débats d'idées. Cependant, grâce aux relances de l'enseignant, les autres élèves du groupe 2 formulent, durant les temps de débat d'idées, les règles d'action qui portent sur la fente avant, la pose des mains sur le tapis à la largeur des épaules et la poussée des jambes. Rayen semble avoir profité de ces débats d'idées bien qu'il ne participe pas aux échanges, puisqu'il progresse après le temps de débat (Poggi, Wallian et Musard, 2007).

Durant la séance 3, Rayen participe au débat d'idées. En effet, suite aux relances de l'enseignant, il reformule le critère d'évaluation de l'alignement-bras-tronc-jambes apporté par le professeur : *un ATR est un alignement entre les bras, les jambes et le tronc (S3G2DICAUS3)*. Il reformule aussi la règle d'action qui porte sur la poussée des jambes afin d'établir une relation causale entre cette poussée et l'alignement du corps : *après la poussée de jambe, le corps sera tout droit(S3G2DICAUS3)*. Lors des entretiens, Rayen considère que c'est grâce au débat d'idées qu'il a progressé : *j'ai appris à exécuter l'ATR grâce au débat, avant je ne savais pas comment faire pour le réaliser. Le moment où on a discuté, j'ai compris que l'ATR ne se fait que lorsqu'on pose correctement les mains sur le tapis à la largeur des épaules, puis on pousse fort sur les jambes pour s'aligner à la verticale. J'ai compris qu'il faut aligner les trois parties du corps bras-tronc-jambes et bien ouvrir les angles correspondants.*

Ces verbatim montrent que Rayen insiste sur sa compréhension des différents critères notamment la construction des alignements et moins maintien et repérage. Il ajoute également : *au début du cycle, je ne savais même pas comment passer à l'ATR. Dès qu'on a discuté à propos des critères de réussite, j'ai compris qu'il faut commencer par la fente avant, pousser sur les jambes pour ouvrir les angles et aligner tout le corps. C'était la première fois que je savais comment réaliser un ATR, j'ai pratiqué et j'ai réussi.* Ceci montre que selon lui, l'alternance entre les temps d'action où il pratique et les temps de débat d'idées où il verbalise avec ses pairs les règles d'action lui permettent de progresser dans la réalisation de l'ATR.

De même, lors de la séance 4, au début des débats d'idées, Rayen utilise le référentiel commun à propos de la construction des alignements élaboré dans les séances précédentes. Ainsi, il mobilise le critère d'évaluation de l'alignement bras-tronc-jambes formulé séance 3 : *on a déjà vu l'autre fois, que pour réussir un ATR il faut faire l'alignement entre ces trois parties du corps (S4G2DICAUS1)*. Puis, au fil des débats, il précise qu'il est nécessaire de répéter pour progresser dans la réalisation de l'ATR: *ben oui, je répète l'ATR plusieurs fois*

*pour y arriver* (S4G2DIMUS5). Cependant, tout comme la majorité des élèves, pendant la séance 4, il mobilise un contenu erroné relatif à la force des bras pour réussir le maintien : *c'est à dire qu'on doit avoir la force dans les bras pour bien maîtriser l'ATR*. Puis lors de la même séance, suite aux plusieurs relances de l'enseignant, Rayen formule à la fin du débat une explication liée à la tonicité du corps : *c'est-à-dire les muscles seront durs et forts* (S4G2DIMUS3). Durant le temps d'évaluation de la séance 4, Rayen mobilise cette règle d'action liée à la tonicité du corps, formulée durant le temps de débat d'idées, pour conseiller Hiba : *mais elle doit aussi tendre son corps ; son corps doit être bien serré* (S4G2DEM1). Il considère ainsi que c'est le gainage du corps qui est nécessaire pour maintenir l'ATR et non plus la force des bras, même s'il n'emploie pas le terme de « gainage ». Durant le temps d'action après le débat de la séance 4, Rayen utilise la règle d'action qui porte sur la tonicité du corps en expliquant qu'il essaye de mettre en œuvre cette règle d'action : *en fait, j'ai essayé de tendre tout mon corps. Je vais essayer encore une autre fois* (S4G2DApDI4). D'ailleurs, il ajoute lors de l'entretien qu'il a progressé grâce aux essais de l'ATR qu'il pratique après chaque débat d'idées : *j'ai bien progressé surtout dans l'exécution de l'ATR vu qu'à chaque fois on passe à l'action, j'essaye de pratiquer tout ce qu'on discute*. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que Rayen a changé de représentation durant le temps de débat d'idées de la séance 4 après les relances de l'enseignant. Il a alors expérimenté de nouvelles règles d'action pendant le temps d'action.

Après son passage durant le temps d'évaluation de la séance 6, Rayen déclare qu'il peut regarder entre les mains et qu'il peut sentir la tonicité des muscles des bras et des jambes : *j'ai vu entre les mains et le tapis ; j'ai senti les muscles des bras et des jambes bien serrés* (S6G2DER1). Cependant, Rayen reste au niveau 4 après le temps de débat de la séance 4 et jusqu'à la séance 6. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il le faut encore plus de temps pour s'appropriier toutes les règles d'action.

## 4.2. Cas d'Oussama

Nous montrons l'évolution du niveau d'Oussama dans la réalisation de l'ATR durant les temps d'action avant et après les temps de débats d'idées de la séance 2 à la séance 6.

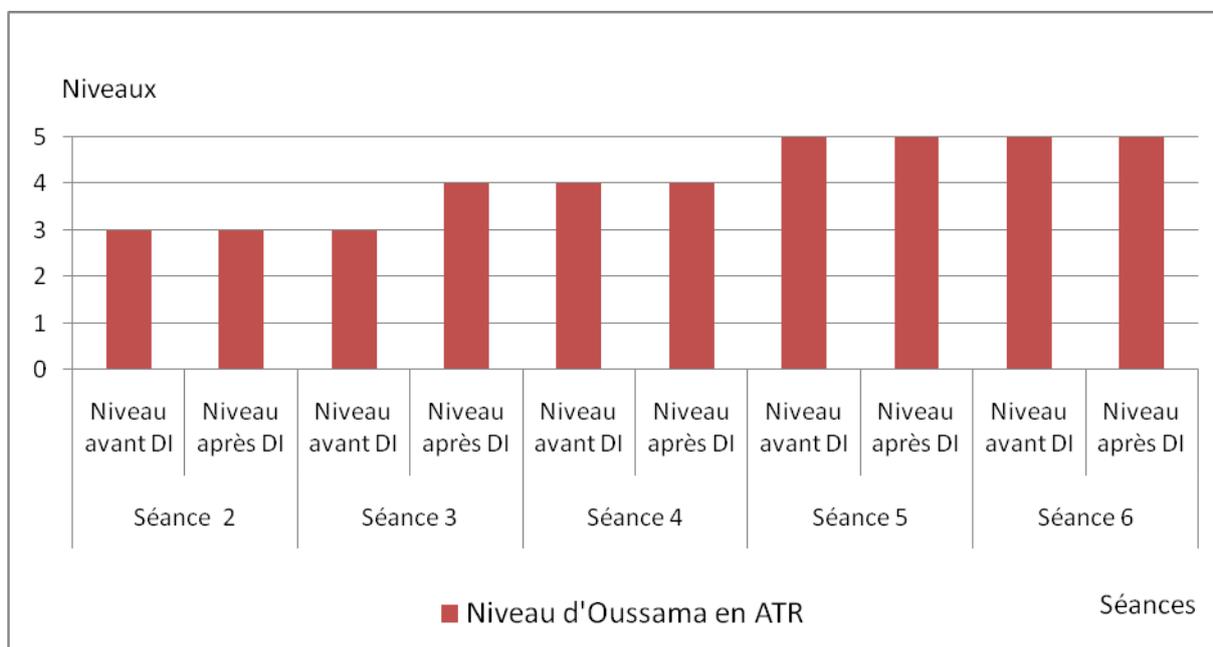


Figure 19 : évolution du niveau d'Oussama dans la réalisation de l'ATR de la séance 2 à la séance 6 avant et après le débat d'idées.

Oussama est un garçon du groupe 1. Il passe du niveau 3 (alignement bras-tronc-jambes sans maintien) au niveau 4 (maintien bref 1 seconde) pendant la séance 3 après le temps de débat d'idées, puis au niveau 5 au début de la séance 5, Oussama ne progresse pas comme les autres après le temps de débat d'idées mais avant, il passe du niveau 4 au niveau 5 (alignement bras-tronc-jambes avec maintien 2 secondes et plus).

Dans le tableau 13, nous relevons les verbatim d'Oussama durant les trois temps : les temps de débat d'idées, d'action et d'évaluation de la séance 2 à la séance 6 ainsi que l'entretien.

Tableau 13 : les verbatim d'Oussama durant les trois temps (TDI, TA et TE) de la séance 2 à 6 et durant l'entretien

	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Entretien
Constructions des alignements	<p>TDI : <i>mains tendues vers le haut</i> » (S2G1DICAUS1)</p> <p>TDI : <i>après on met les mains sur le tapis ; mains au même niveau que les épaules, on lance les deux jambes</i> » (S2G1DICAUS2)</p>	<p>TDI : <i>premièrement, il faut faire la fente avant puis on pousse fort sur la jambe d'appui; ben, c'est automatique la pose des deux mains sur le tapis à la largeur des épaules</i> » (S3G1DICAUS1)</p> <p>TA : <i>je vois que tu dois pousser encore sur les jambes</i> » (S3G1DApDI2,</p>	<p>TDI : <i>c'est surtout l'alignement des trois parties du corps, les bras, le tronc et les jambes</i> (S4G1DICAUS1)</p> <p>TDI : <i>la pose des mains et la poussée des jambes nécessitent qu'on fasse les étapes doucement</i> (S4G1DICAUS2)</p> <p>TE : <i>non, tu es passé directement à la roulade, tu n'as pas marqué l'alignement bras-tronc-jambes</i> » (S4G1DECA1)</p>		<p>TE : <i>normalement, on peut le classer dans le niveau 3 parce que Hamza a bien aligné les bras, le tronc et les jambes ; on a remarqué aussi qu'il a bien poussé sur les jambes et il a exécuté son alignement lentement</i> (S6G1DECA1, extrait 23)</p>	<p><i>moi aussi, c'est grâce au débat que j'ai saisi des nouvelles notions telles que la notion du « gainage », d'ailleurs lorsque j'ai gainé tout mon corps, j'ai pu maintenir longtemps mon ATR</i></p>
Maintien			<p>TE : <i>il faut avoir aussi la force dans les bras pour pouvoir rester un moment en ATR</i> (S4G1DIMUS1, extrait 8) ;</p> <p>TE : <i>il faut bien tendre tout le corps</i>(S4G1DEM1)</p>	<p>TA : <i>mais j'ai bien serré mes muscles cette fois-ci c'est pour cette raison que j'ai tenu mon ATR</i> » (S5G1DAvDI2)</p> <p>TDI : <i>effectivement, en fait j'ai bien remarqué en exécutant l'ATR que le maintien ne se fera que par le gainage du corps sinon on passe vite à la roulade</i> (S5G1DIMUS2, extrait 9).</p>	<p>TE : <i>il doit gagner encore le corps pour prolonger le maintien</i> » ;</p> <p><i>« lorsqu'on se sent le corps bien gainé on regarde automatiquement entre les mains, c'est ce que je ferais souvent lors de la réalisation de mon ATR</i> (S6G1DEM1, extrait 26)</p>	
Repérage				<p>TDI : <i>en fait, monsieur c'est pratiquement tout le corps qui était très tendu au maintien</i> (S5G1DIRUS4, extrait 15)</p>		

Après plusieurs relances de l'enseignant durant la séance 2, Oussama commence à formuler les règles d'action relatives à la pose des mains et à la poussée des jambes : *on met les mains sur le tapis ; mains au même niveau que les épaules ; on lance les deux jambes* (S2G1DICAUS2).

Durant le temps de débat d'idées de la séance 3, Oussama a reformulé la règle d'action de la fente avant, celle de la pose des mains ainsi la règle d'action de la poussée de la jambe d'appui : *premièrement, il faut faire la fente avant puis on pousse fort sur la jambe d'appui ; ben, c'est automatique la pose des deux mains sur le tapis à la largeur des épaules* (S3G1DICAUS1). Il a débattu aussi avec ses pairs à propos du critère d'évaluation de l'alignement bras-tronc-jambes et de la règle d'action de l'ouverture des angles qui sont apportés par l'enseignant.

Durant les temps d'action de la séance 3 après les débats d'idées, il mobilise la règle d'action qui porte sur la poussée des jambes pour conseiller Yathreb afin de corriger son alignement : *je vois que tu dois pousser encore sur les jambes* (S3G1DAapDI2). Nous constatons que la règle d'action de la poussée des jambes formulée durant le temps de débat d'idées de la séance 3 est appropriée par Oussama puisqu'il la mobilise durant les temps d'action de la même séance. De plus, il mobilise le critère d'évaluation de l'alignement bras-tronc-jambes pour l'évaluer : *non, tu es passé directement à la roulade, tu n'as pas marqué l'alignement bras-tronc-jambes*(S4G1DECA1).

Durant le temps de débat de la séance 4, Oussama rappelle le critère d'évaluation de l'alignement bras-tronc-jambes : *c'est surtout l'alignement des trois parties du corps, les bras, le tronc et les jambes* (S4G1DICAUS1). Il a débattu aussi avec ses pairs à propos de la règle d'action qui porte sur la vitesse d'exécution de l'ATR (une nouvelle règle d'action apportée par Hamza) et celles de la pose des mains et de la poussée des jambes : *la pose des mains et la poussée des jambes nécessitent qu'on fasse les étapes doucement* (S4G1DICAUS2).

Oussama ne change pas de représentation à propos du maintien lors de la séance 4. Pourtant, l'enseignant questionne les élèves sur le vocabulaire spécifique de la gymnastique (« gainage ») et les filles de son groupe formulent des règles d'action sur la tonicité du corps et des muscles. Oussama continue de penser que c'est grâce à la force des bras qu'il peut réussir le maintien de l'ATR : *il faut avoir aussi la force dans les bras pour pouvoir rester un moment en ATR* (S4G1DIMUS1, extrait 8) et ce également durant les temps d'action et d'évaluation. Cependant, durant le temps d'action après le débat d'idées, Yathreb lui propose de comparer différents essais : *ce n'est pas vrai, mais tu peux tendre les muscles et comparer*

*les deux passages* : (S4G1DApDI6). Lors du temps de l'évaluation, après une première relance de l'enseignant qui porte sur la notion de tonicité du corps (*ça veut dire quoi un corps tendu ?*), Oussama donne une réponse : *oui, muscles très durs* (S4G1DEM1). Puis pour répondre à une deuxième relance qui porte sur le vocabulaire spécifique de la gymnastique « gainage » (*comment peut-on faire alors pour que le corps soit gainé et tenir l'ATR ?*), Oussama remobilise une règle d'action élaborée par les filles de son groupe durant le temps de débat d'idées : *il faut bien tendre tout le corps* (S4G1DEM1). Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'Oussama commence à réfléchir sur cette règle d'action.

Lors du temps d'action qui précède le temps de débat d'idées de la séance 5, Oussama passe du niveau 4 au niveau 5 (alignement bras-tronc-jambes avec maintien 2 secondes et plus). En effet, il déclare lors d'un débat spontané avec ses pairs que c'est parce qu'il a appliqué la règle d'action qui porte sur la tonicité des muscles qu'il a pu maintenir l'ATR : *mais j'ai bien serré mes muscles cette fois-ci c'est pour cette raison que j'ai tenu mon ATR* (S5G1DAvDI2). Nous pouvons donc émettre l'hypothèse qu'Oussama a changé de représentation en début de la séance 5. Puis, durant le temps de débat d'idées, il explique à l'enseignant et à son groupe suite à ses essais qu'il contracte tout son corps tenir l'ATR : *en fait, monsieur c'est pratiquement tout le corps qui était très tendu au maintien* (S5G1DIRUS4). Puis il partage son expérience, en constatant que le manque de gainage peut conduire à un ATR enchaîné avec une roulade : *effectivement, en fait j'ai bien remarqué en exécutant l'ATR que le maintien ne se fera que par le gainage du corps sinon on passe vite à la roulade* (S5G1DIMUS2).

Les données des entretiens confirment qu'Oussama construit de nouvelles représentations grâce aux débats d'idées : *moi aussi, c'est grâce au débat que j'ai saisi des nouvelles notions telles que la notion du « gainage », d'ailleurs lorsque j'ai gainé tout mon corps, j'ai pu maintenir longtemps mon ATR.*

### 4.3. Cas d'Aya

Aya est une fille du groupe 2 qui est en surpoids. Elle est la seule élève qui ne progresse pas dans la réalisation de l'ATR de la séance 2 à la séance 6, en se maintenant au niveau 3 (alignement bras-tronc-jambes sans maintien).

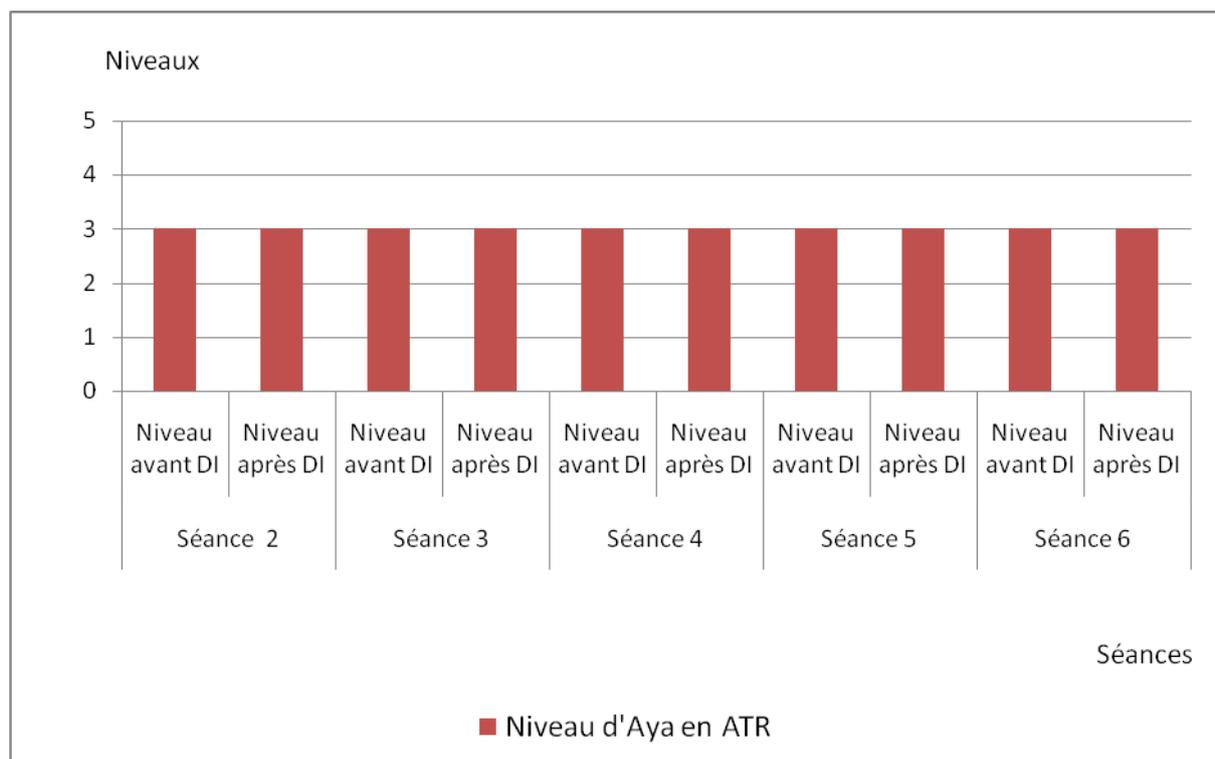


Figure 20 : évolution du niveau d'Aya dans la réalisation de l'ATR de la séance 2 à la séance 6 avant et après le débat d'idées.

Dans le tableau 14, nous relevons les verbatim d'Aya durant les trois temps : les temps de débat d'idées, d'action et d'évaluation de la séance 2 à la séance 6 ainsi que l'entretien.

Tableau 14 : les verbatim d'Aya durant les trois temps (TDI, TA et TE) de la séance 2 à 6 et durant l'entretien

	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Entretien
Constructions des alignements	<p>TDI : <i>mettre les mains tendues sur le tapis</i></p> <p>TDI : <i>départ en fente avant, les bras vers le haut ; il faut mettre les mains écartées sur le tapis et essayer de lancer la jambe vers le haut</i> (S2G2DICAUS1, extrait 3)</p>	<p>TDI : <i>mais quand même, il faut poser correctement les mains à la largeur des épaules pour pouvoir pousser les jambes</i> (S3G2DICAUS2, extrait 4)</p> <p>TDI : <i>bien sûr tout le corps fera une ligne droite</i> (S3G2DICAUS3)</p>	<p>TDI : <i>les jambes et les bras sont alignés avec le tronc</i> » (S4G2DICAUS1)</p> <p>TA : <i>exactement tu dois pousser aussi sur les jambes pour atteindre la verticale</i> (S4G2DApDI1)</p>	<p>TDI : <i>tout d'abord, on doit commencer par la fente avant et la jambe d'appui qui sera toujours avancée</i> (S5G2DICAUS1, extrait 5)</p> <p>TDI : <i>en fait l'ouverture de ces angles est très nécessaire</i> » (S5G2DICAUS3)</p> <p>TA : <i>aligne-toi bien les bras avec le tronc et les jambes</i> » (S5G2DAavDI1)</p> <p>TA : <i>pourquoi tu fléchis les bras avant d'aligner tout le corps ; il ne faut pas avoir peur comme ça, fais nous confiance ; aligne-toi surtout les bras et le tronc pour éviter cette flexion là</i> (S5G2DAapDI1, extrait 17)</p>	<p>TA : <i>bien Hiba cette fois ci ton ATR est réussi, tu as bien aligné les trois parties déjà</i> (S6G2DAavDI1)</p> <p>TA : <i>tu as toujours le même problème, cette flexion là dans les bras</i> (S6G2DAavDI2)</p> <p>TA : <i>tu dois corriger l'alignement, il faut que tu pousses encore sur les jambes pour aligner tout le corps</i> (S6G2DAavDI4)</p>	<p><i>j'ai bien apprécié le rôle de chef des jurys et le rôle de l'entraîneur. J'ai aussi aimé le soutien de mes amis</i></p> <p><i>j'ai bien appris comment aider les autres à dépasser leurs problèmes, les soutenir pour avoir la confiance en soi. D'ailleurs c'était le cas de Hiba</i></p>
Maintien			<p>TDI : <i>...si on ne possède pas de force dans les bras, on ne peut pas maîtriser un ATR ; il y a des élèves qui possèdent la force dans les bras et qui peuvent rester en ATR sans aide</i> (S4G2DIMUS2)</p>		<p>TA : <i>tu ne peux pas réaliser le maintien sans que tu tendes encore plus tes muscles</i> (S6G2DAapDI1)</p>	
Repérage				<p>TDI : <i>on peut ainsi observer les mains et le tapis</i> (S5G2DIRUS1); <i>j'ai senti un corps très lourd sur mes mains</i> (S5G2DIRUS3); TA : <i>mais j'ai senti tout le corps tendu</i> (S5G2DAapDI3, extrait 21)</p>		

Comme l'indique le tableau 14, Aya participe avec ses camarades à la formulation des critères d'évaluation et à la construction des règles d'action pour les différentes catégories de contenu : construction des alignements, maintien et repérage de la séance 2 à la séance 6. Cependant, elle ne progresse pas sur le plan moteur dans la réalisation de l'ATR.

Nous avons noté que durant les temps de débats d'idées, Aya joue souvent le rôle du leader dans la participation des débats. En effet, elle occupe une position dominante en prenant systématiquement un nombre de tours de parole plus important que ses pairs (figure 6). Elle cherche à comprendre les difficultés de ses pairs et perçoit leur appréhension au niveau affectif durant les temps d'action : *il ne faut pas avoir peur comme ça, fais nous confiance* (S4G2DAavD11) et les temps d'évaluation : *je crois que Hiba a peur mais je ne sais pas pourquoi alors* (S4G2DECA1). Elle encourage également ses pairs à chaque fois après leurs passages : *je vais t'aider et t'encourager à chaque essai mais il faut vraiment que tu sois convaincue au fond que tu peux dépasser ta peur ; oui, elle est capable parce qu'on est tous passé par cette expérience de chute au début et on a dépassé cette étape* (S4G2DECA1).

En s'appuyant encore sur les données des entretiens, nous avons noté que cette élève a particulièrement apprécié le rôle de juge et d'entraîneur : *j'ai bien apprécié le rôle de chef des jurys et le rôle de l'entraîneur*. De plus, elle est attachée aux relations amicales avec ses pairs : *J'ai aussi aimé le soutien de mes amis*. Elle déclare aussi ce qu'elle a appris du débat d'idées : *grâce au débat, j'ai bien appris comment aider les autres à dépasser leurs problèmes, les soutenir pour avoir la confiance en soi. D'ailleurs c'était le cas de Hiba*. Ceci montre qu'Aya s'oriente notamment vers le rôle social de coach. Contrairement aux deux autres élèves, elle n'évoque pas lors de l'entretien les effets des débats d'idées sur la réalisation de l'ATR et l'appropriation de règles d'action dans la pratique.

De plus, elle participe aux débats pour formuler des règles d'action relatives à la construction des alignements ; d'ailleurs, elle maîtrise cette construction (niveau 3). Cependant, à la différence de Rayen et d'Oussama qui lors de la séance 5 constatent suite à leurs essais que c'est grâce au gainage du corps qu'ils peuvent maintenir l'ATR, elle n'intervient pas dans les différents temps de la séance sur le maintien de l'ATR. Elle n'a donc peut être pas changé ses représentations à propos de la force des bras, ce qu'elle exprime en séance 4, en considérant qu'*il y a des élèves qui possèdent la force dans les bras et qui peuvent rester en ATR sans aide*. De plus son surpoids peut constituer aussi un frein pour progresser dans l'ATR : *vraiment, j'ai senti un corps très lourd sur mes mains* (S5G2DIRUS2).

# **QUATRIEME PARTIE :**

## **DISCUSSION**

Dans un premier temps, nous discutons la construction d'un référentiel commun dans le cas de la gymnastique à travers différentes modalités de collaboration entre les élèves. Ensuite, nous revenons sur les temps d'action et les temps d'évaluation, car les élèves mobilisent le référentiel commun pour évaluer et coacher leurs pairs. Puis, nous mettons en évidence différentes utilisations du débat d'idées selon les élèves, ce qui ouvre des perspectives en matière de différenciation de l'enseignement. Enfin, nous soulignons les limites de cette étude.

### **1. La co-construction d'un référentiel commun pendant les temps de débat d'idées dans le cas de la gymnastique**

Les résultats de la présente étude montrent que les élèves collaborent entre eux, durant les temps de débat d'idées et participent à la construction d'un référentiel commun de critère d'évaluation et de règles d'action au fur et à mesure des séances. Les élèves des deux groupes participent de plus en plus aux débats au fil des séances. De plus, la durée des débats augmente au fur et à mesure des séances. Ces résultats convergent avec ceux de Dietsch et Brière-Guenoun (2018), Dietsch, Brière-Guenoun et Wane (2015) et Cloes, Derome et Bonvoisin (2014). Le nombre de ruptures de tour de parole diminue progressivement au fur et à mesure des séances. Chang (2006) montre dans son étude menée sur un cycle de basket-ball que les élèves au début rencontrent des difficultés dans les relations sociales, ce qui entrave le fonctionnement des échanges de point de vue tours de parole. Puis à la fin du cycle, l'auteur met en évidence un réglage préalable des tours de parole et une cohérence des échanges entre les élèves. Lorsque ces derniers se coupent la parole, c'est pour argumenter et contre-argumenter. Cette participation croissante des élèves aux temps de débats d'idées favorise la construction du référentiel commun. En effet, les élèves construisent progressivement un référentiel commun (Deriaz et Hayoz, 2012 ; Chang, 2006 ; Nachon et Chang, 2004 ; Zghibi et al., 2014).

Dans notre recherche en gymnastique, nous montrons comment les règles d'action se précisent au fil des séances, suite aux questions posées par l'enseignant. En effet, au début du cycle, les élèves font des confusions entre les différentes parties du corps comme entre les bras et les mains lorsqu'ils échangent sur la construction des alignements puis au fil des séances, les élèves co-construisent des règles d'action qui précisent la motricité des gymnastes à partir de repères spatio-temporels. Ces résultats convergent avec ceux de Deriaz et Hayoz (2012) qui montrent qu'au début du cycle de gymnastique (saut de cheval), les élèves font souvent des confusions entre les différentes parties du corps, notamment entre les bras et les

mains. Puis à la fin du cycle, les élèves fixent des critères d'observation précis et utilisent un langage spécifique à la gymnastique qui fait sens pour les élèves. Ils construisent donc des représentations corporelles de plus en plus élaborées.

Par ailleurs, un résultat original montre que grâce aux débats d'idées, les élèves peuvent également co-construire leurs propres règles d'action à partir de leur expérience lors des temps d'action, par exemple à propos de la vitesse d'exécution de l'ATR qui doit être lente, comme le souligne Carnus (2009). Ainsi, certaines règles d'action émergent dans les interactions entre élèves et ne correspondent pas toujours à celles qui sont attendues par le professeur. Le débat offre donc aux élèves un espace de liberté dont les élèves peuvent se saisir pour formuler, expérimenter et valider ou non de nouvelles règles d'action, dont certaines s'avèrent pertinentes pour la réalisation de l'ATR. Cela suppose donc pour le professeur de dialoguer avec les élèves, de repérer les contenus qui émergent des interactions et de réguler les apprentissages.

De plus, nous avons mis en évidence une évolution des représentations des élèves, qui peuvent parfois formuler des règles d'action erronées, par exemple à propos de la force des bras pour maintenir l'ATR. Dans l'étude de Mougenot (2016), la mise en place du débat d'idées et de l'évaluation formative dans l'apprentissage du basket-ball permet aux élèves d'accéder en partie aux représentations des pairs à travers les interactions verbales. En effet, pour la recherche de solutions face aux problèmes rencontrés pendant le jeu, les élèves échangent et justifient leurs réponses, ce qui ouvre la voie à une compréhension mutuelle. Zerai (2015) ajoute que le débat d'idées permet aux élèves de prendre conscience de leurs représentations et de les présenter à leurs pairs qui peuvent les critiquer et donc contribuer à leur évolution. Nous rejoignons également Zghibi et al., (2013) qui affirment que le débat d'idées peut conduire à des conflits socio-cognitifs, « des déplacements de points de vue, des évolutions de représentations personnelles favorables à l'acquisition des connaissances visées ou des antagonismes plus ou moins stables» (Zghibi, Sahli, Jabri, Ouelhezi, Guelmemiet Wallian, 2013, p. 754, 755). Nous pouvons ajouter que pour transformer leurs représentations, les élèves ont besoin de temps. C'est donc après plusieurs séances et grâce à l'alternance avec des temps d'action et d'évaluation que les élèves acceptent progressivement de remettre en cause leurs représentations.

Notons également qu'en gymnastique, les règles d'action sont moins diversifiées qu'en sports collectifs car elles sont liées à une habileté en milieu stable, alors que les règles d'action en sports collectifs évoluent en fonction des configurations du jeu. C'est pourquoi

nous constatons qu'en gymnastique, les élèves ont tendance à rappeler et à préciser les mêmes règles d'action, ce qui facilite leur appropriation par les élèves.

Ainsi, nous considérons que le temps de débat d'idées en gymnastique a une double fonction : 1) la formulation de règles d'action efficaces en vue de construire un référentiel commun (Gréhaigne, 1996; Darnis, Lafont et Menaut, 2007; Zerai, 2015; Zghibi, 2009 ; Gréhaigne, Wallian et Brière-Guenoun, 2015 ; Chang, Wallian, Nachon et Gréhaigne, 2006) ; 2) l'institutionnalisation qui permet à l'enseignant de faire reconnaître les savoirs appris collectivement (Brousseau, 1998). Les questions de l'enseignant sont alors déterminantes pour faire émerger les réponses que le professeur considère comme légitimes au regard du savoir visé (Brau-Antony, 2015). Nos résultats sur l'institutionnalisation convergent avec les résultats de Lenzen et Reylé (2017) lors de deux cycles de kin-ball et de basketball. Ceux-ci mettent l'accent sur l'institutionnalisation des savoirs par l'enseignant. En effet, le professeur régule majoritairement entre les matchs en organisant des débats d'idées durant lesquels il incite ses élèves à formuler eux-mêmes les règles d'action, tout en s'appuyant sur ses propres observations. Les auteurs considèrent que pour institutionnaliser les savoirs, il faut aider les élèves à mettre en relation les résultats de leurs actions et les règles d'action qu'ils construisent.

Nous avons aussi mis en évidence que plusieurs modalités de collaboration peuvent s'enchaîner dans un même débat d'idées. En effet, les élèves prennent part aux échanges et reformulent les idées avec leurs propres termes. Nous avons noté également l'apparition de la confrontation contradictoire sans et avec argumentation lorsqu'il s'agit de confrontation de représentations à propos du maintien de l'ATR. Tous ces résultats montrent l'intérêt de toutes les formes de collaboration :

- la co-élaboration acquiesçante, lorsque les élèves prennent part aux échanges et reformulent avec d'autres termes ce qui a été formulé par leurs pairs, sans apporter de nouvelles idées ;

- la co-construction ou co-élaboration sans désaccord, quand les tours de parole des élèves s'enchaînent et se complètent d'un élève à l'autre avec apport de nouvelles idées ;

- la confrontation contradictoire sans argumentation, quand par exemple les filles et les garçons expriment un désaccord à propos de la force des bras sans pouvoir argumenter ;

- la confrontation contradictoire avec argumentation lorsque les élèves développent une argumentation pour justifier leurs points de vue. Ainsi, les élèves ont besoin de débattre pour prendre conscience de leurs représentations et de celles des pairs.

Les résultats convergent avec la recherche de Zerai (2009) qui montre également une variété de modalités de collaboration, notamment la co-construction avec accord, la co-construction avec désaccord et la co-élaboration acquiesçante. Elle considère que la dynamique interactive doit être riche et variée afin de provoquer des remises en question. De même, Darnis et ses collaborateurs (2005) montrent en handball une diversité de modalités de collaboration : collaboration acquiesçante, co-construction sans désaccords, co-construction avec désaccord non argumenté et co-construction avec désaccord et concluent que « la richesse des dynamiques socio-cognitives semble un facteur favorable aux progrès » (Darnis, Lafont et Menaut, 2007, p. 67). Ces auteurs mettent ainsi l'accent sur la dimension socio-cognitive des échanges : « si les aspects cognitifs semblent influencer un apprentissage des choix tactiques en sport collectif, la mise en œuvre de modalités socio-cognitives dans l'apprentissage semble porteuse de progrès dans la construction de compétences tactiques » (Darnis, Lafont et Menaut, 2005, p. 27).

## **2. L'utilisation du référentiel commun pour évaluer et réguler les apprentissages des pairs**

Dans un premier temps nous discutons l'utilisation du référentiel commun pendant les temps d'action en absence de l'enseignant en lien avec les différentes modalités de collaboration pour les deux groupes. Puis, dans un deuxième temps, nous discutons l'utilisation de ce référentiel lors des temps d'évaluation en présence de l'enseignant.

Les résultats ont montré que lorsque l'enseignant n'est pas présent, durant les temps d'action, tous les élèves prennent l'initiative de débattre de façon spontanée. En effet, les élèves utilisent les critères d'évaluation et les règles d'action élaborées au fur et à mesure des temps de débats d'idées. Ils ne se contentent plus d'énoncer formellement les critères d'évaluation et les règles d'action, mais ils les reformulent pour les approprier et utilisent différentes stratégies pour aider leurs pairs à comprendre les règles d'action. De plus, ils ne se contentent pas d'évaluer leurs pairs, mais ils cherchent aussi à leur donner des régulations et à les coacher.

Pour les élèves du groupe 1, nous avons noté, suite au désaccord avec l'élève gymnaste, que les élèves demandent à leur pair d'expérimenter les règles d'actions et de comparer plusieurs passages à l'ATR avec leurs pairs. Nous observons dans ce groupe davantage de désaccords entre le gymnaste et les juges. Cependant, les élèves du groupe 2 utilisent une autre stratégie visant la répétition. En effet, ils questionnent leur pair pour comprendre leur

difficulté ou donner des conseils et finalement, l'élève gymnaste conclut en s'engageant à répéter. Ils privilégient alors la co-construction comme modalité de collaboration.

Dans les deux exemples cités, les élèves jouent parfois le rôle d'enseignant, en cherchant à faire progresser leurs pairs. Ces résultats rejoignent ceux de Zghibi, Guinoubi et Wallian (2012) qui montrent qu'en l'absence de l'enseignant, les élèves surmontent les difficultés d'expression et commencent à émettre des réponses avec justifications. Ils commencent également à s'encourager et à élaborer des règles d'actions efficaces qui vont leur permettre de dépasser les problèmes rencontrés en vue d'élaborer un projet d'action collectif.

Concernant les temps d'évaluation, les résultats montrent que l'enseignant guide les élèves à travers des questions spécifiques afin que les élèves apprennent à co-évaluer et coacher leurs pairs. Nous avons constaté des évolutions importantes de la séance 4 à la séance 6, ce qui montre que les élèves ont besoin de temps pour ces apprentissages. D'ailleurs, Cloes, Derome et Bonvoisin (2014) notent qu'il faut un temps d'adaptation pour que les élèves soient capables d'utiliser les fiches d'observation et de les exploiter pour évaluer leurs pairs. L'évaluation est au cœur de l'apprentissage (Mougenot, 2016) ; elle permet à l'élève d'identifier le but et d'orienter son action, de contrôler sa progression vers ce but, d'obtenir des retours sur l'action et de réorienter ou maintenir son action. Selon Gréhaigne, Wallian et Brière-Guenoun (2015, p. 73), l'évaluation formative « aide l'élève à apprendre et à se développer. Elle participe donc à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif ». Concernant les modalités de collaboration, nous avons constaté que durant les temps d'évaluation, un désaccord s'installe souvent entre le gymnaste et les observateurs.

Durant les temps d'action en l'absence de l'enseignant, les élèves mobilisent les règles d'action de façon non formelle avec leurs propres mots (notamment le groupe 2) en cherchant à réguler les apprentissages de leurs pairs.

Durant les temps d'évaluation, l'enseignant guide les élèves à travers des questions spécifiques aux différents contenus pour qu'ils apprennent à co-évaluer selon une grille d'évaluation et à se coacher. Dietsch et Brière-Guenoun (2018) insistent d'ailleurs sur la nécessité de l'accompagnement de l'enseignant surtout dans l'appropriation des connaissances spécifiques à l'activité. Le rôle de guide de l'enseignant dans cette modalité de débat d'idées est complexe, en particulier en milieu difficile. Mougenot (2016) insiste également sur la nécessité du rôle de l'enseignant. En effet, les régulations différées apportées par l'enseignante et par les pairs ont permis aux élèves de s'approprier des règles d'action pour être plus efficace dans le jeu. Cependant, les élèves peuvent répondre ce qui est attendu

par l'enseignant sans forcément donner du sens et comprendre réellement les règles d'action. Finalement les deux types de débats semblent complémentaires pour s'approprier et comprendre le référentiel commun. En effet, les élèves expérimentent et comprennent l'utilité des règles d'action durant les temps d'action, puis ils sont amenés à utiliser des fiches d'évaluation pour analyser la réalisation de l'ATR en reprenant les différents critères d'évaluation. Les trois temps de débat d'idées, d'action et d'évaluation apparaissent complémentaires. Comme le souligne Brousseau (1998), les conceptions des élèves sont le résultat d'un échange permanent avec les situations de problèmes dans lesquels ils sont placés, et au cours desquelles les connaissances antérieures sont mobilisées pour être modifiées, complétées ou rejetées. Il est donc nécessaire de les placer dans différents temps d'action, de formulation, de validation et d'institutionnalisation. Dans le cas de l'EPS, multiplier les allers-retours entre les temps d'action et les temps de réflexion permet aux élèves à la fois d'expérimenter les règles d'action débattues et de les faire évoluer en retour en se mettant à distance de leurs actions.

Comme le montrent les recherches en sports collectifs (Dietsch et Brière-Guenoun, 2018 ; Dietsch, Brière-Guenoun et Wane, 2015 ; Zghibi, Sahli, Jabri, Ouelhezi, Guelmami et Wallian, 2014 ; Zerai, 2015 ; Lenzen et Reylé, 2017), le dispositif de débat d'idées semble favoriser les progrès moteurs des élèves. Cette recherche met en évidence en gymnastique des évolutions des niveaux des élèves, en particulier après les temps de débats d'idées en gymnastique. Il semble donc possible pour les élèves de mettre en œuvre certaines règles d'action assez rapidement : poser les mains sur le tapis à la largeur des épaules ; pousser fort sur les jambes pour atteindre la verticale ; fléchir la jambe avant et tendre les bras en haut lors de la fente avant.

### **3. Le débat d'idées, un outil de différenciation pour les élèves et l'enseignant**

Cette étude a été menée sur deux groupes de niveaux différents, un groupe en réussite (groupe 1) et un groupe en difficulté (groupe 2). Concernant les contenus échangés entre les élèves durant les temps d'action, la comparaison des deux groupes montre que les élèves du groupe 1 échangent davantage sur le maintien et les élèves du groupe 2 sur la construction des alignements. Toutefois, nous avons noté que les deux groupes d'élèves échangent peu sur le repérage. Les résultats de notre étude montrent également que les élèves des deux groupes ont échangé sur des contenus plus transversaux (par exemple l'acquisition d'un langage spécifique, l'entraide, la co-évaluation). Cependant, nous constatons des différences entre les deux groupes : les élèves du groupe 1 argumentent davantage en utilisant le vocabulaire

spécifique de la gymnastique, expérimentent et valident les règles d'action, tandis que les élèves du groupe 2 sont plus sur l'encouragement, l'entraide et la répétition.

Le débat d'idées apparaît donc comme un outil de différenciation, puisque ce sont les élèves qui prennent l'initiative de débattre à propos des règles d'action dont ils ont besoin, en fonction de leur avancée dans l'apprentissage de l'ATR (la construction des alignements, le maintien). Cependant, le professeur doit exercer une vigilance didactique, superviser les différents groupes et veiller à ne pas laisser les élèves plus en difficulté développer des stratégies moins prometteuses. Celles-ci risquent en effet d'avoir pour conséquence de baisser les exigences pour les élèves en difficulté et donc de favoriser les inégalités entre les élèves (Brière-Guenoun et al., 2018 ; CDPE, 2020). Par ailleurs, certains contenus comme ceux relatifs au repérage (Carnus, 2009) sont également délaissés par les élèves. Il s'agit donc pour le professeur de veiller à la pertinence des débats, voire de mener le débat à certains moments et pour certains groupes.

Nous avons également montré que chaque élève exploite le dispositif de débat d'idées de façon singulière. Par exemple, Rayen participe peu aux échanges, surtout lors des premières séances. Pourtant, il progresse après les temps de débat. Ces résultats rejoignent les résultats de l'étude de Poggi, Musard et Wallian (2007) : les élèves qui ne parlent pas ou peu peuvent profiter du débat d'idées. A l'inverse, Aya, domine les échanges et se positionne comme un leader dans le groupe, alors qu'elle ne progresse pas dans la réalisation de l'ATR. Ce n'est donc pas parce qu'une élève participe activement aux débats qu'elle progresse. Ainsi, nos résultats diffèrent de ceux de Cloes, Derome et Bonvoisin (2014) et de Dietsch et Brière-Guenoun (2018): ce ne sont pas forcément les élèves les plus compétents ou experts dans la discipline sportive enseignée qui prennent le leadership des échanges. Aya, en surpoids, est en difficulté dans la réalisation des habiletés gymniques et préfère s'impliquer dans le rôle de coach. De nouveau, le débat d'idées apparaît comme un outil de différenciation qui offre différentes voies d'accès à la réussite pour les élèves, mais cette différenciation implicite ne doit pas être synonyme d'inégalités. Le professeur exerce donc une responsabilité déterminante dans le dispositif de débat d'idées : il supervise les échanges des différents groupes et veille à maintenir un niveau d'exigences pour tous les élèves. Les élèves qui ne parlent pas ou peu peuvent profiter du débat d'idées.

Enfin, nous soulignons quelques limites de la recherche. Tout d'abord, nous avons mené cette étude avec une classe de terminale sérieuse et engagée dans un examen national de fin d'année. De plus, nous avons focalisé l'expérimentation sur 2 groupes d'élèves. Il est nécessaire de multiplier les études avec des publics variés de différents niveaux de classe,

dans des milieux favorisés et défavorisés (Dietsch, Brière-Guenoun, et Wane, 2015). Nous nous sommes focalisés sur les temps d'action, de débat et d'évaluation pendant les six premières séances consacrées à l'ATR. Or, l'apprentissage nécessite un temps long. C'est pourquoi nous avons aussi suivi d'autres séances en milieu et fin de séquence. Nous reviendrons sur cette perspective dans la conclusion.

Au niveau méthodologique, les entretiens semi-directifs menés avec deux groupes d'élèves à la fin de la séquence apportent d'autres preuves des effets du débat d'idées sur les apprentissages. Cependant, on ne peut ignorer la possibilité d'un biais de conformité, les élèves cherchant à donner les réponses attendues par l'interviewer. Des entretiens plus systématiques et individuels avec les élèves, au cours des séances (par exemple un entretien d'explicitation) permettraient d'apporter davantage de preuves des effets du débat d'idées, notamment à propos de l'utilisation du référentiel commun par les élèves dans les temps d'action et d'évaluation.

Soulignons également que l'enseignant doit être bien accompagné au regard de la complexité de la mise en œuvre du dispositif de débat d'idées, en particulier pour concevoir et analyser les séances. Cloes, Derome et Bonvoisin (2014) questionnent d'ailleurs les modalités de formation des professeurs d'éducation physique dans le cas du dispositif de débat d'idées. Celles-ci pourraient proposer des connaissances théoriques et des mises en situation sur le terrain. Il s'agit aussi de créer des communautés de pratique afin que les enseignants puissent échanger sur leurs expériences vécues. De plus, il est nécessaire de maîtriser les contenus gymniques notamment en ce qui concerne le repérage (Carnus, 2009) afin que les élèves acquièrent les différents contenus visés.

# **CONCLUSION**

Au terme de cette recherche, il convient d'évoquer la contribution que peut apporter le dispositif de débat d'idées pour l'apprentissage en EPS et en particulier dans le cas de la gymnastique. Notre recherche vise à décrire et à comprendre le processus de co-construction des savoirs dans les interactions entre élèves lors de l'apprentissage de l'ATR, une habileté essentielle de la gymnastique (Carnus, 2009), à travers l'alternance entre les trois temps du dispositif. Plus précisément, elle vise à comprendre dans quelle mesure des élèves de terminale tunisiens participent à la construction d'un référentiel commun (Gréhaigne, Wallian et Brière-Guenoun, 2015 ; Deriaz et Hayoz, 2012) et le mobilisent durant les temps d'action et d'évaluation. Pour répondre aux questions de recherche, les résultats de notre travail ont porté sur les trois temps de débat, d'action et d'évaluation.

Durant les temps de débat d'idées, les résultats de l'analyse quantitative ont montré que tous les élèves participent de plus en plus aux débats d'idées avec l'augmentation du nombre de tours de paroles au cours des séances (Dietsch et Brière-Guenoun, 2018). Les élèves co-construisent progressivement un référentiel commun de critères d'évaluation et de règles d'action qui portent sur l'ATR. Ces règles d'action élaborées par les élèves à travers différentes modalités de collaboration portent sur différentes catégories de contenus. De plus, les résultats ont montré une évolution des représentations des élèves avec une disparition des règles d'action erronées sur la force des bras pour le maintien de l'ATR et l'utilisation de différentes règles d'action relatives au gainage du corps. Au niveau des modalités de collaboration, nous avons mis en évidence l'intérêt des diverses modalités de collaboration au sein d'un même débat d'idées pour la co-construction des savoirs.

Durant les temps d'action, les résultats de l'analyse quantitative ont montré que les élèves progressent le plus souvent après les temps de débat d'idées. Ainsi, le nombre de débats spontanés augmente au fur et à mesure des séances notamment après les temps de débat d'idées. Les résultats de l'analyse qualitative ont montré que les élèves ne se contentent plus d'énoncer formellement les critères d'évaluation et les règles d'action, mais ils cherchent à conseiller leurs camarades et leur faire comprendre les règles d'action. En effet, les élèves du groupe 1 font expérimenter, observer et incitent leurs pairs à comparer deux passages, ils utilisent donc une stratégie de comparaison des passages à l'ATR avec leurs pairs. Cependant, les élèves du groupe 2 questionnent leurs pairs pour comprendre leurs difficultés ou donner des conseils, ils utilisent une stratégie de répétition. Concernant les modalités de collaboration, nous avons noté que le groupe 1 (en réussite) est davantage sur le désaccord entre le gymnaste et les juges, alors que le groupe 2 (en difficulté) privilégie la co-construction comme modalité de collaboration.

Pour les temps d'évaluation, les résultats ont montré des évolutions dans l'évaluation de la séance 4 à la séance 6 pour les élèves des deux groupes. En effet, les élèves sont davantage en désaccord lors de la séance 4, puis ils s'écoutent et complètent les réponses de leurs pairs d'un tour de parole à l'autre. De plus, ils utilisent, sans relance de l'enseignant les règles d'action du référentiel commun construit pendant les temps de débat d'idées des séances précédentes.

De plus, nous avons montré que le débat d'idées permet de différencier l'enseignement en fonction des besoins des élèves. En effet, les élèves du groupe 1 sont centrés sur le contenu du maintien, alors que les élèves du groupe 2 sont davantage en difficulté pour réussir l'ATR ce qui les conduit à se centrer sur la construction des alignements et à s'encourager. L'alternance des temps d'action, de débat et d'évaluation, en offrant diverses opportunités d'apprentissage, permet de prendre en compte les besoins différenciés des élèves. En effet, dans notre étude, les suivis des élèves ont montré que Rayen ne participe pas beaucoup aux échanges mais il a bien tiré profit du débat d'idées, Oussama à l'inverse a participé au débat d'idées et il a progressé et Aya était leader dans les débats, mais elle n'a pas progressé.

Concernant les perspectives de cette recherche, nous envisageons tout d'abord de poursuivre l'analyse du corpus que nous avons recueilli. Il s'agit d'étudier d'autres séances, en milieu et en fin de séquence en lien avec la construction de l'enchaînement. Nous pourrions ainsi identifier des points communs et des spécificités dans la construction du référentiel commun et de son utilisation par les élèves, lorsque les débats portent sur d'autres contenus tels que la construction et la réalisation de l'enchaînement. Puis nous analyserons l'ensemble des verbatim des entretiens semi-directifs réalisés avec les deux groupes d'élèves à l'issue de la séquence de gymnastique. Nous accéderons aux points de vue des élèves à propos du dispositif de débat d'idées. Par ailleurs, dans des recherches ultérieures, d'autres formes d'entretiens avec les élèves comme les entretiens d'explicitation permettraient d'aller plus loin pour préciser comment et à quelles conditions les débats d'idées peuvent aider les élèves à comprendre et mettre en œuvre les règles de l'action efficace. Quels éléments favorisent l'appropriation des règles d'action par les élèves ?

Sur le plan théorique, nous avons pour ambition d'enrichir le cadre théorique en analysant les interactions langagières et en mobilisant d'autres outils issus des sciences de langage. Etudier l'activité sémiotique du sujet à propos de l'action permet d'« accéder à une meilleure connaissance de ce sujet, de ses intentions et projets, des indices sémiques qui font son horizon tel que construit, éprouvé et interprété » (Wallian, 2010, p.3). L'analyse des actes de langage comme dans l'étude de Nachon et Chang (2004) en sports collectifs offre une autre

lecture des verbatim des élèves, en considérant les énoncés comme des actes (par exemple, poser des affirmations, donner des ordres, contester un fait, poser des questions, faire des promesses et/ou reproches, etc.).

Une autre perspective consiste à poursuivre les recherches sur le débat d'idées en gymnastique en utilisant le numérique. En effet, débattre en s'appuyant sur les images filmées nous semble prometteur dans la mesure où nous avons mis en évidence que les élèves gymnastes sont souvent en désaccord avec leurs pairs. L'appui sur les vidéos permettrait au gymnaste de prendre conscience de la position de son corps dans l'espace et donc de modifier son jugement dès le début du débat. Les élèves observateurs, de leur côté, pourraient pointer des observables sur les vidéos et ainsi apporter des preuves pour renforcer leur argumentation.

Afin de s'inscrire dans l'approche curriculaire qui va s'implanter dans le contexte tunisien (Bahloul, 2022), d'autres perspectives de recherche émergent. Il apparaît pertinent d'étudier le dispositif de débat d'idées sur des échelles de temps plus longues, par exemple suivre la progression des élèves sur plusieurs séquences d'apprentissage. Nous pouvons suivre une classe utilisant le débat d'idées en gymnastique sur deux années consécutives ou encore suivre une même classe utilisant le débat d'idées dans plusieurs APSA. En effet, l'apprentissage avec débat d'idées sur un temps long permet aux élèves d'acquérir durablement de nouvelles habitudes de travail, que ce soit au niveau de la conceptualisation de l'action à travers les interactions langagières ou de la coopération entre pairs. C'est donc un vaste chantier de recherche qui s'ouvre pour développer le dispositif de débat d'idées dans diverses APSA et pour différents publics.

# **BIBLIOGRAPHIE**

Amarouche, P. et Nouillot, P. (1989). Objectif gym : vivre à l'heure des interclasses. Dans *L'éducation physique et sportive, aujourd'hui ce qui s'enseigne* (p. 101-104). Éditions du SNEP.

Allal, L. (2008). « Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages ». In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay & C. Thélot (dir.), *Évaluer pour former*. Bruxelles : De Boeck, p. 71-82.

Astolfi, J. P. (1990). Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage. *Recherche & formation*, 8(1), 19-31.

Astolfi, J.-P. et Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Presses universitaires de France.

Aubert, J, et Abdi, G. (2002). Représentations sociales de la gymnastique chez des enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive et choix d'enseignement. *Staps*, 59(3), 9-22.

Bahloul. M. (2022). *Construction du contenu des APS dans une logique curriculaire*. 2<sup>e</sup> Congrès International en Science du Sport, ISSEP KEF, Tunisie. 23-24 septembre.

Baker, M., Brixhe, D., et Quignard M. (2002). La co-élaboration des notions scientifiques dans les dialogues entre apprenants : Le cas des interactions médiatisées par ordinateur. Dans J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti, & M. Musiol (Eds.), *Pragmatique et psychologie*. (p. 109-138). Presses universitaires de Nancy.

Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* (3e ed.). Paris: PUF.

Bedhioufi, H., et Gmada, N. (2007). L'interaction langagière formelle et/ou informelle en Education Physique et Sportive en Tunisie. *eJRIEPS*, 11, 5-21.

Bernicot, J., Trognon, A., Guidetti, M., et Musiol, M. (2002). *Pragmatique et psychologie*. Presses Universitaires de Nancy.

Brau-Antony, S. (2015). Recherche en didactique et développement professionnel d'enseignants d'éducation physique et sportive. *Éducation et didactique*, 9(9-1), 107-118.

Brooks, V. B., Cooke, J. D., & Thomas, J. S. (1973). The continuity of movements. Dans *Control of posture and locomotion* (pp. 257-272). Springer, Boston, MA.

Carnus, M. F. (2009). Analyse didactique clinique de l'activité décisionnelle de deux enseignantes en éducation physique et sportive (EPS). L'éclairage du concept de milieu. *Education et didactique*, (3-3), 49-62.

Carnus, M. F. (1998). Stades de repérage et didactique de la gymnastique sportive : l'exemple de l'ATR. Dans JF. Robin et D. Haw, Dossier EPS n° 39 (p.49-54). *Revue EP*.

CDPE, Collectif Didactique pour Enseigner. (2020). *Enseigner ça s'apprend*. Retz.

Chang, C. W. (2009). *Langage, pensée et action : approche sémio-constructiviste des apprentissages du jeu en basket-ball chez l'élève de CM2 (5ème grade)* [thèse de doctorat inédite]. Université de Franche-Comté.

Chang C.W., Wallian N., Nachon M. & Gréhaigne J.F. (2006), « Pratiques langagières et stratégies d'action : vers une approche sémio-constructiviste du basket-ball à Taiwan », *Revue STAPS*, n° 72(2), p. 63-77.

Chevalier, G., Nachon, M., Mahut, N., et Gréhaigne, J-F. (2003). *Construction de connaissances et interactions verbales : le débat d'idées en badminton au collège*. Colloque pluridisciplinaire : « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement » Bordeaux.

Clément, G. et Rezzette, D. (1985). Motor behavior underlying the control of an upside-down vertical posture. *Experimental brain research*, 59(3), 478-484.

Cloes, M., Derome, S. y Bonvoisin, P. (2014) Introduction d'approches socioconstructivistes dans le cours d'éducation physique. Avis des acteurs sur l'utilisation de fiches d'observation et du débat d'idées. *eJournal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, 31, 27-52.

Darnis, F., Lafont, L., et Menaut, A. (2007). Interactions verbales en situation de co-construction de règles d'action au handball : l'exemple de deux dyades à fonctionnement contrasté. *eJRIEPS*, 11, 56-76.

Darnis, F., Lafont, L., et Menaut, A. (2005). Interactions dyadiques et niveau opératoire pour la construction de stratégies en handball chez des participants de 11–12 ans. *European review of applied psychology*, 55(4), 255-265.

Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L., et Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. *Staps*, 3, 25-38.

Delignières, D. (1991). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges et controverses*, 4, 29-42.

Dénervaud, H. et Cordoba, A. (2010). Conceptions de futurs enseignants généralistes et d'EPS à propos de l'évaluation dans les jeux sportifs collectifs, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 91-113.

Deriaz, D. (1997). *De l'usage de la verbalisation pour les apprentissages dans les sports collectifs à l'émergence d'une notion : « le débat d'idées »*. [mémoire de DEA]. Université de Franche-Comté.

Deriaz, D., & Hayoz, C. (2012). De l'intérêt de l'image et de la participation des élèves à la construction des règles du jeu en gymnastique : une expérience au saut de cheval, *eJRIEPS*. 25, 80-102.

Develay, M. (1989). Sur la méthode expérimentale. *Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 8(1), 3-16.

Dietsch, G. & Brière-Guenoun, F (2018). Forme scolaire d'étude en EPS en milieu difficile : le cas d'une classe de seconde de lycée professionnel. Dans F. Brière-Guenoun, S. Couchot-Schiex, M.-P. Poggi, & I. Verscheure. *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS... Analyses didactiques et sociologiques* (p. 113-128). PUF.

Dietsch, G. (2015). Approche technologique et forme de pratique scolaire du football en milieu difficile : le modèle du «futsal». *eJRIEPS*. 35, 117-131.

Dietsch, G., Brière-Guenoun, F. et Wane, C. T. (2015). Forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile. *Recherches en éducation*, 23, 117-131.

Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Inter éditions.

Doise, W., et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Armand Colin.

Elandoulsi, S. (2011). *L'épistémologie pratique des professeurs : effets de l'expérience et de l'expertise dans l'enseignement de l'Appui Tendu Renversé en mixité : analyse comparée de trois enseignants d'éducation physique et sportive en Tunisie*. [thèse de doctorat]. Université Toulouse le Mirail.

Fraysse, J.-C. (1985). Relation entre niveaux fonctionnels et prise en compte d'un partenaire dans une tâche de tris d'objets. *Archives de psychologie*, 53, 447-453.

Fraysse, J.-C. (1992). *Relation entre développement cognitif et compétences interactives*. [Habilitation à diriger des recherches]. Université de Provence.

Fédération Française de gymnastique (1993). L'ATR, *revue Gym Technics*, 3,12-16.

Gal-Petitfaux, N. (2012). Enseigner la gymnastique, entre significations culturelles et maîtrise gestuelle : une question de conception de la technique. *Ejrieps*, 25,132-147.

Gharbi, M. (2021). *Analyse de l'activité enseignante au cours d'un cycle de football, en milieu " ordinaire" et " difficile" : une double approche ergonomique et didactique* [en français]. Thèse non publiée. Université de Marseille.

Gilly, M., Fraisse, J.-C, et Roux, J.-P (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : Dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs. In : AN Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 73-92). Del Val.

Goirand, P. (1990). Didactique de la gymnastique et éducation physique. Dans Association des enseignants d'EPS (Eds.), *Education physique et didactique des APS* (pp. 74-87). AEEPS.

Goirand, P. (1987). Une problématique complexe : des pratiques sociales aux contenus d'enseignement en EPS. *Spirales*, 1, 7-38.

Goirand, P. (1986). Apprendre en EPS en faisant de la gymnastique. *Spirales*, 1, 11-46.

Gréhaigne, J.- F., Wallian, N., et Brière-Guenoun, F. (2015). Débat d'idées, langage, interactions discursives et apprentissage des sports collectifs. *eJRIEPS.*, Hors-série 1, 54-78.

Gréhaigne, J. F. (1996). Les règles d'action : un support pour les apprentissages. *Revue EPS*, 265, 71-73.

Gréhaigne, J.-F., Godbout, P. et Mahut, N. (1999). L'enseignement des jeux par la compréhension : une revue de question. *STAPS*, 48, 81-93.

Guinoubi, C., Mekni, R., Sahli, H., Gharbi, M., et Zghibi, M. (2014). Les conceptions des inspecteurs d'EPS en Tunisie sur l'approche d'enseignement avec verbalisation. *Journal of Research & Method in Education*. 4 (5), 65-69.

Joanisse, R. Deriaz, D. et Poussin, B (1996). *Expériences d'évaluation formative en éducation physique*. Centre de recherche psychopédagogique de Genève.

Leguet, J. (1985). *Actions motrices en gymnastique sportive*. Vigot.

Lenzen, B., Poussin, B., Deriaz, D., Denervaud, H., et Cordoba, A. (2010). Conceptions de futurs enseignants généralistes et d'EPS à propos de l'évaluation dans les jeux sportifs collectifs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (11), 91-113.

Lenzen, B. et Reylé, J. (2017). Des savoirs planifiés par les enseignants aux connaissances construites par les élèves en éducation physique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 36-60.

Leplat, J., et Pailhous, J. (1973). L'activité intellectuelle dans le travail sur instrument. *Bulletin de psychologie*, 26(306), 673-680.

Mekni, R., Zghibi, M., Guinoubi, C. et Ayachi, S. (2014). Discours des élèves et apprentissage moteur en jeu de Basketball: cas d'une classe de 9ème année de base. *Journal of Research & Method in Education*, 4(5), 60-64.

Meziane, O. A. A. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence. *Synergies Chine*, 9, 143-153.

Mougenot, L. (2016). Régulation différée et apprentissage en sport collectif. *Staps*, (1), 29-41.

Musard, M., Robin, J.-F., Mahut, N. et Gréhaigne, J.-F. (2004). « Composition sous influences » des curricula et diversité des pratiques scolaires : le cas de l'acrosport (pp. 135-138). In M. Loquet. & Y. Léziart (Dir.), *Cultures sportives et artistiques. Formalisation des savoirs professionnels*. PUHB et ARIS.

Nachon, M. et Chang, C.-W. (2004). Interactions verbales entre les élèves et projet d'action en Basket-ball en classe de troisième. . *eJRIEPS*, 5, 15-36.

Nachon, M. et Musard, M. (2009). Effet d'une approche constructiviste sur la prise de décisions en éducation physique et sportive : le cas du basket-ball. *Science & Motricité*, (1), 25-31.

Natta, F., et Nouillot, P. (1998). *Variation of segmental kinetic energy during the execution of giant swings on the horizontal bar with different speeds*. [ISBS-Conference Proceedings Archive.July], 1, 21-25.

Nouillot, P. (2002). Modèle d'organisation segmentaire et incidence sur les contenus d'enseignement. Exemple de l'ATR. Dans J ;F. Robin et A. Druny, *Dossier EPS 57* (pp.102-107).

Robin, J.F. (1998). Les savoirs de leaders de théories didactiques pour la gymnastique scolaire. Spécificité, structure et sens des savoirs à enseigner pour la gymnastique scolaire : quatre études de cas. Dans J.-F. Robin et D. Hauw (Dir.), *Actualités de la recherche en activités gymniques et acrobatiques* (pp. 90-93), Dossier EPS 39. Revue EPS.

Perret-Clermont, A. N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Peter Lang.

Piard, C. (1990). *Gymnastique et enseignement programmé. Applications au collège et au lycée*. Vigot.

Poggi, M. P. (2007). Le modèle sportif : une stratégie de recours en établissement défavorisé. *Movement Sport Sciences*, 2, 101-129.

Poggi, M.-P., Musard, M., & Wallian, N., (2007). Approche sociologique des interlocutions en EPS. Le cas d'un cycle de basket-ball avec débats d'idées en sixième. Dans G. Vergnaud & col. (Eds.), *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves* [CD-ROM]. Besançon : IUFM.

Rezig, M. (2005). *Pour une approche par compétences de l'enseignement des sports collectifs en Tunisie*. [mémoire de Master non publié]. Institut Supérieure de Sport et de l'Éducation physique su Kef.

- Robin, J.-F., et Lémonie, Y. (2010). Faire apprendre l'acrobatie en milieu scolaire. Troisième Journée Alain Durey. *eJRIEPS*, 20, 1-2.
- Robin, J. F. (2005). La gymnastique : un jeu de règles. *Contre Pied*, 16, 52-56.
- Scallon, G. et Forgette-Giroux, R. (2000). L'évaluation formative. *Canadian Journal of Education*, 25(2), 234.
- Schmidt, R.-A, et Debû, B. (1993). *Apprentissage moteur et performance*. Vigot.
- Sensevy, G. et Mercier A. (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Presses universitaires de Rennes*.
- Schubauer-Leoni, M.- L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. Dans N. Wallian, M. P. Poggi & M. Musard (Éd.), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA* (pp. 67-86). PUFC.
- Thomas, L., Fiard, J., Soulard, C., Chautemps, G. (1990). *Gymnastique Sportive de l'école aux associations*. Editions Revue E.P.S.
- Trognon, A. (1999). Eléments d'analyse interlocutoire. Gilly, M., Roux, J-P. et Trognon, A. (Dir.), *Apprendre dans l'interaction*. Nancy & Aix en Provence : Presses Universitaire de Nancy et Presses de l'Université de Provence, 60-94.
- Vergnaud, G., Halbwachs, F., & Rouchier, A. (1978). Structure de la matière enseignée, histoire des sciences et développement conceptuel chez l'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 45, 7-15.
- Wallian, N., Chang, C. W., Nachon, M., Couty, B., & Gréhaigne, J. F. (2004). Student Action Reading and Meaning Attribution: Towards a Model of Interpretation Register in Game Play. In R. Light, & K. Swabey, & Brooker, R. (Eds.). *Proceedings of the 2nd Internationale Conference: Teaching Sport and Physical Education for Understanding*. UniversityPress.
- Wallian, N. (2015). Sémiotique de l'agir enseignant en EPS : Figures d'action et registres interprétatifs en milieu difficile. *Carrefours de l'éducation*, (2), 67-84.
- Wallian, N. (2012). Sémiotique des interactions langagières entre pairs en éducation physique et sportive rapports de places et conflits d'interprétations. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.

Zerai, Z. (2011). *Apprentissage du handball chez les jeunes filles Tunisiennes et Françaises ; apport de la verbalisation*. Thèse de doctorat (non publiée) en Science du Sport, Université de Franche-Comté.

Zerai, Z., Gréhaigne, J. F., & Godbout, P. (2021). Débat, conceptualisation et éducation physique et sportive. *eJRIEPS*, 48, 29-47.

Zerai, Z. (2015). Effet du débat d'idées sur l'apprentissage du hand-ball chez les débutantes : cas des jeunes tunisiennes. *eJRIEPS*, 35, 1-17.

Zghibi, M. (2009). *Interactions langagières des élèves et apprentissage en football : le cas de quatre classes de 9ème Année de Base en Tunisie*. Thèse de Doctorat (non publiée) en Sciences du Sport, Université de Franche-Comté.

Zghibi, M. (2012). *Approche sémio-constructiviste et apprentissage de jeu en football. Étude didactique*. Editions universitaires européennes.

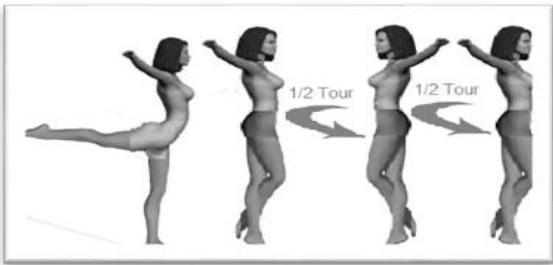
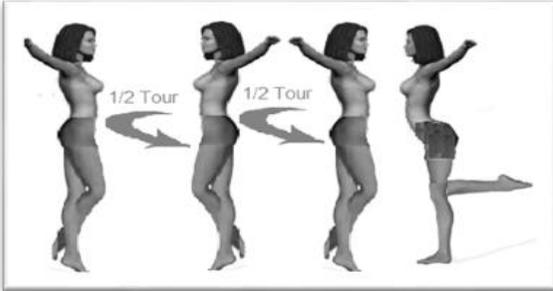
Zghibi, M., Sahli, H., Jabri, M., Ouelhezi, S., Guelmami, N. et Wallian, N. (2013). Modalités de prise de décision chez les filles et les garçons en la présence ou en l'absence de l'enseignant. *International Review of Education*, 59(6), 751-769.

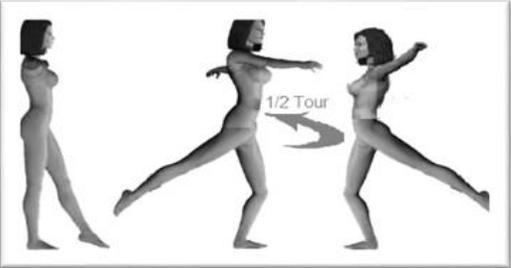
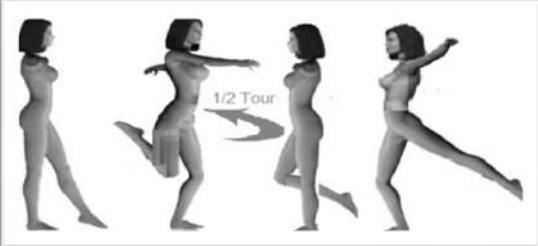
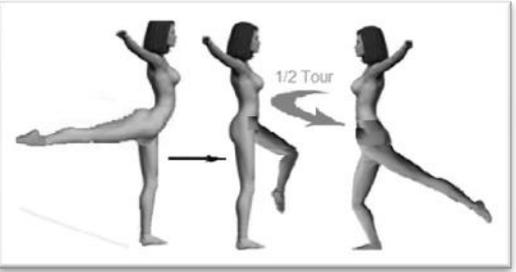
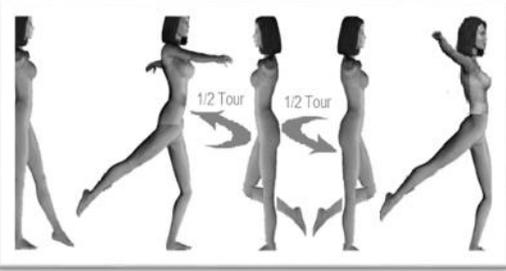
# Annexes

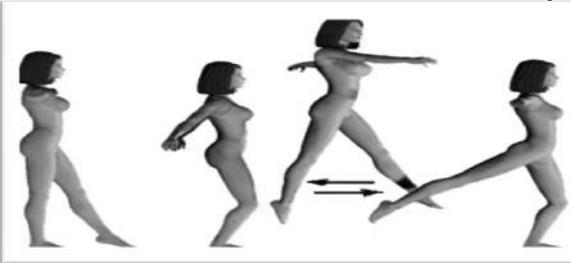
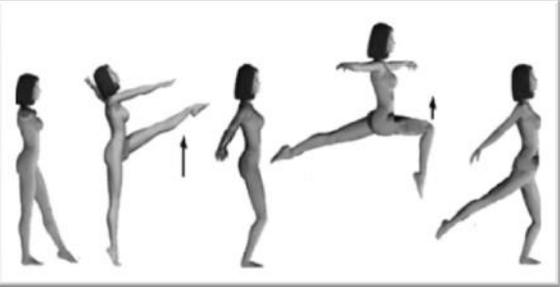
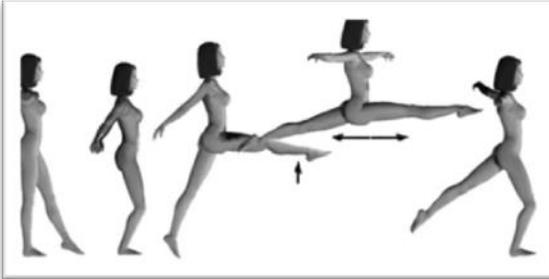
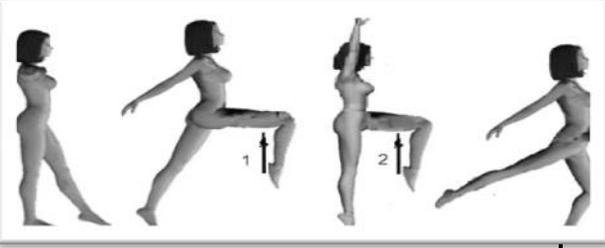
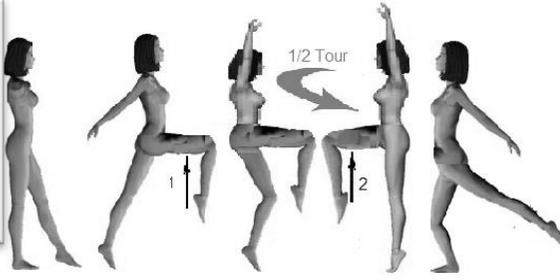
# Annexe I

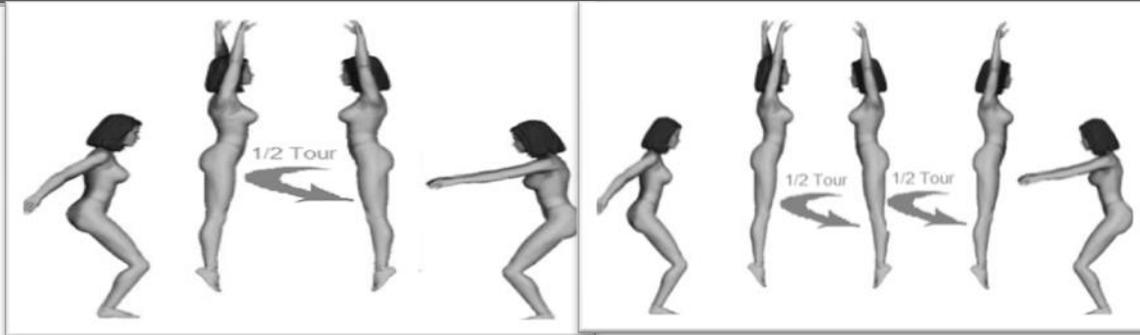
## Annexe I :

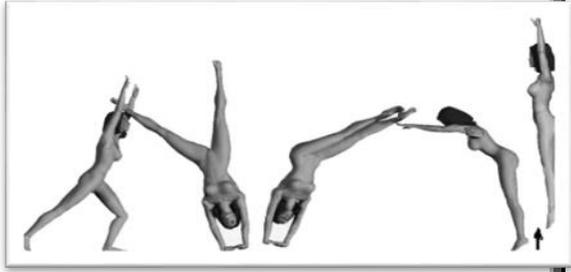
Tableau 1 : les familles et les éléments gymniques pour les filles

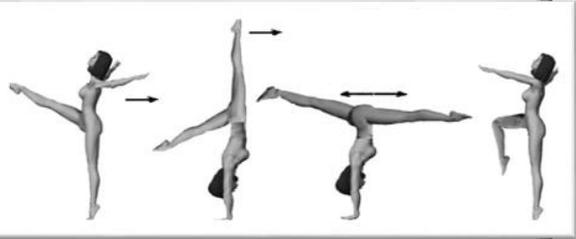
FI		Pirouettes gymniques				
		A = 2.00 Points	B = 2,50 Points	C = 3.00 Points		
1	A1	De la Planche faciale un tour enveloppé (360°) sur 2 pieds sur ½ pointes.	B1	Enveloppé( 360°) sur 2 pieds, sur ½ pointe, et directement ½ tour sur 1 pied.Tour	C1	
						
2	A2		B2	½ Pivot( 180°) garder la jambe arrière tendue, ½tour arabesque.	C2	Pivot ( 360°) sur 1 pied, sur ½ pointe, maintenir la jambe libre tendue en arrière, ( tour arabesque ).

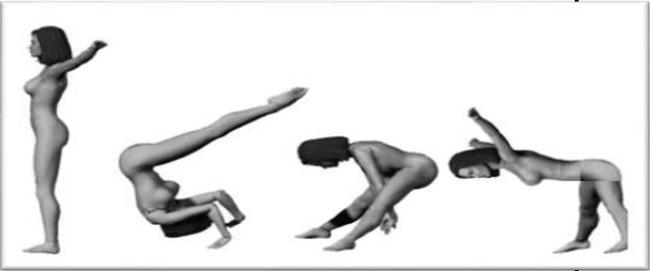
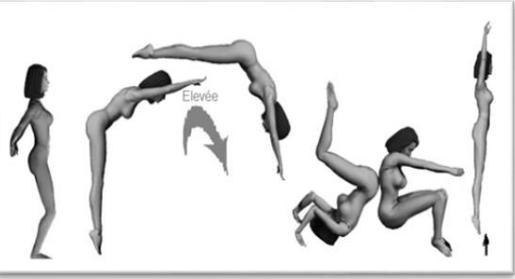
			
	<p><b>A3</b> 1/2 Pivot ( 180°) sur 1/2 pointe, position jambe libre est au choix :fléchie, tendue ( AV, AR,Latéral ).</p>	<p><b>B3</b> De la Planche faciale 1/2 Pivot ( 180°) sur 1/2 pointe, maintenir la jambe libre tendue en arrière.</p>	<p><b>C3</b> Pivot ( 360°) sur 1 pied, sur 1/2 pointe, la position de la jambe libre est au choix : fléchie, tendue ( AV, AR, Latéral ).</p> <p>– tour enveloppé –</p>
<p><b>3</b></p>			

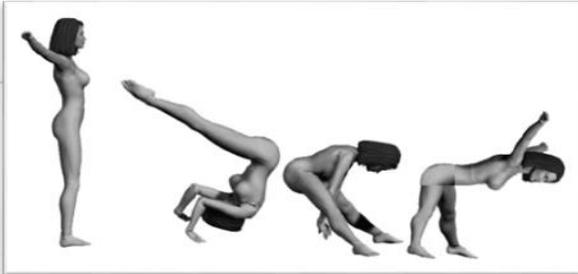
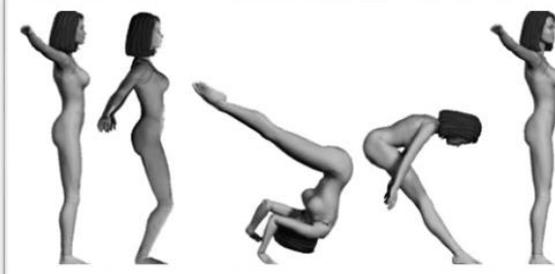
FII		Sauts gymniques							
		A = 2.00 Points		B = 2,50 Points		C = 3.00 Points			
1	A1	Un pas assemblé : sissone		B1	Un pas assemblé, saut de biche.		C1	Grand jeté avant : jambe tendue ou fléchie, tendue avant la réception.	
									
2	A2	Saut de chat		B2	Saut de chat avec 1/2 tour ( 180°).		C2		
									
3	A3	Appel des 2 pieds, saut à la verticale avec 1/2 tour.		B3	Appel des 2 pieds saut à la verticale, tour complet ( 360°).		C3		



FIII	<b>Passer à l'appui renversé</b>		
	<b>A = 2.00 Points</b>	<b>B = 2,50 Points</b>	<b>C = 3.00 Points</b>
1	A1	B1	C1 Rondade, saut vertical.
			
2	A2 A.T.R ( Appui tendu renversé) ciseau.tenu 2 secondes,Revenir à la verticale.	B2 Départ fente, bras dans le prolongement du corps ; roue	C2 Renversement, Souplesse arrière ou avant.

			
3	<b>A3</b>	<b>B3</b> A.T.R descente en pont.	<b>C3</b> A.T.R tenu puis descente en pont, remonter à la station debout.
			

FIV		Tourner sur soi même				
		A = 2.00 Points	B = 2,50 Points	C = 3.00 Points		
1	A1	Roulade arrière jambes écartées.	B1		C1	Roulade avant plongée + saut à la verticale
						
2	A2	.	B2	De la station droite sur ½ pointes, roulade AR jambes réunies et tendues avec poussée des bras. Arrivée jambes tendues.	C2	A.T.R (Appui tendu renversé) puis roulade Avant.

			
<b>A3</b>	<b>Chandelle + poisson</b>	<b>B3</b> Roulade avant jambes écartées.	<b>C3</b> Roulade avant jambes tendues et réunies.
<b>3</b>			

FV	<b>Souplesse du tronc, des jambes, maintenir 2 secondes</b>		
	<b>A = 2.00Points</b>	<b>B = 2,50Points</b>	<b>C = 3.00Points</b>
1	<b>A1</b>	Planche faciale, jambe d'appui tendue, tenir 2 secondes.	<b>B1</b>
			
2	<b>C1</b>	Planche faciale sur ½ pointes, tenir 2 secondes.	<b>C2</b>
	<b>A2</b>		<b>B2</b>
		Ecrasement facial, jambes écartées ou serrées	Grand écart antéropostérieur

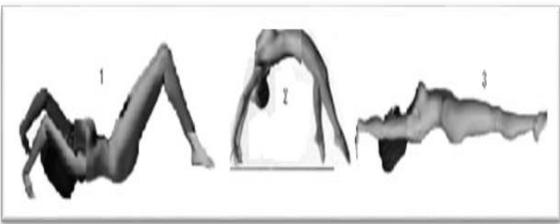
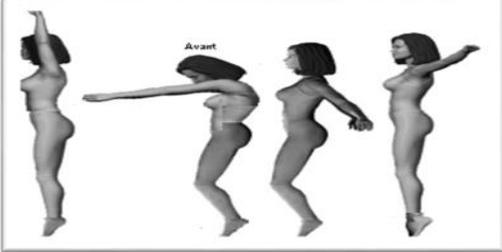
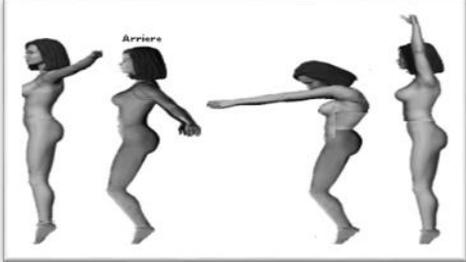
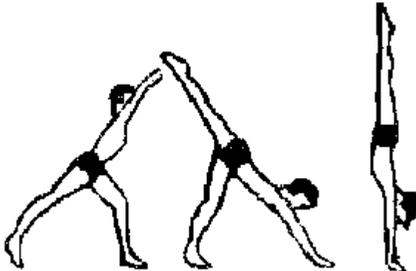
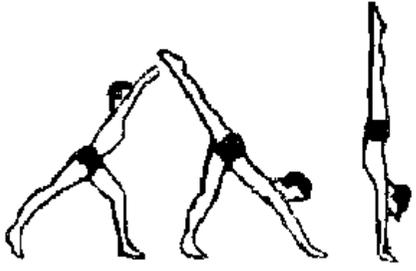
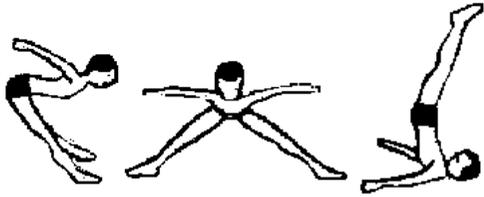
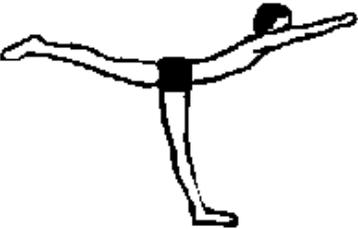
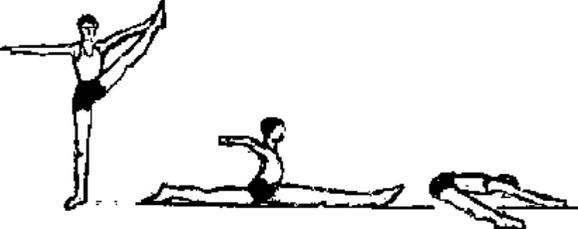
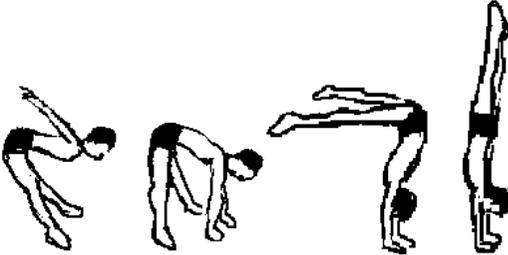
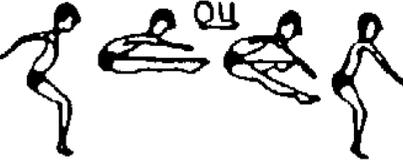
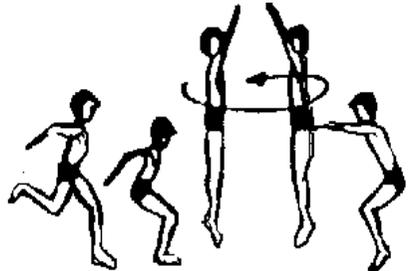
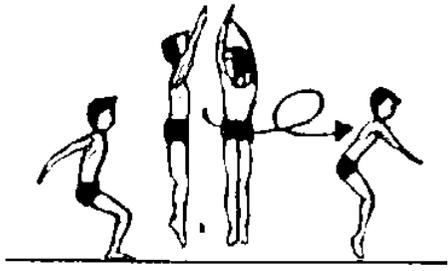
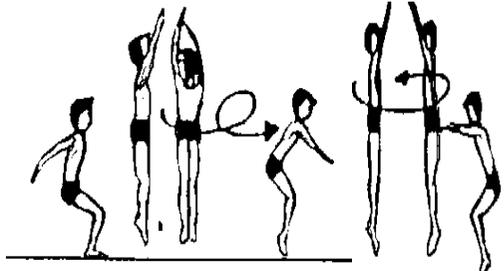
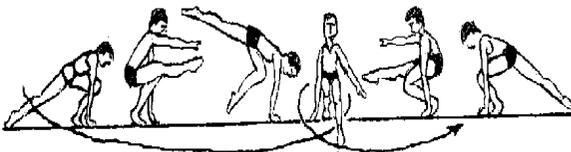
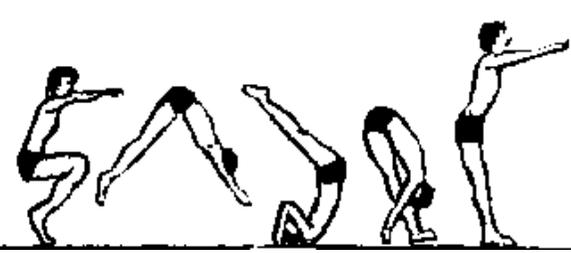
			
	<b>A3</b> Pont : de la position couchée dorsale, extension complète des jambes et des bras ( souplesse du dos et des épaules) revenir à la position de départ	<b>B3</b> Onde AV du haut vers le bas et de l'avant vers l'AR.	<b>C3</b> Onde AR du bas vers le haut et de l'AR vers l'AV.
3			

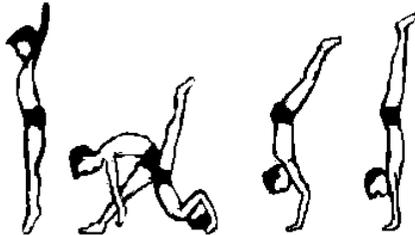
Tableau 2 : les familles et les éléments gymniques pour les garçons

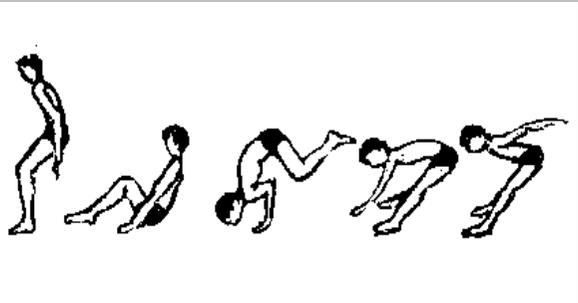
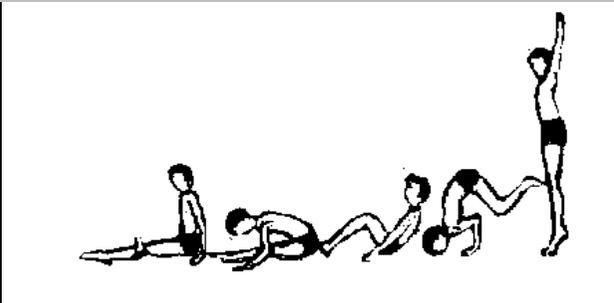
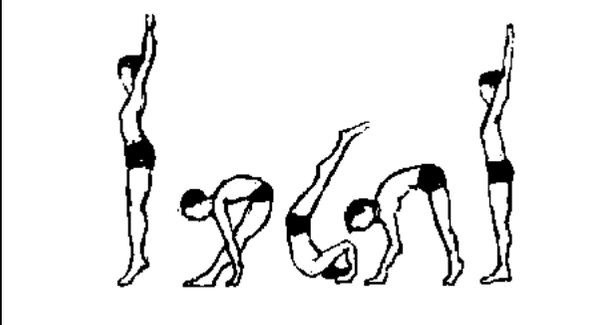
F1		Elément de maintien ou en force							
		A = 2,00 pt		B = 2,50 pt		C = 3,00 pt			
1	A1			B1	Appui tendu renversé passager		C1	Appui tendu renversé (2 sec)	
									
2	A2	Chandelle tenu 2 sec bras tendus en appui au sol suivie d'une planche faciale jambes écartées		B2			C2		
									

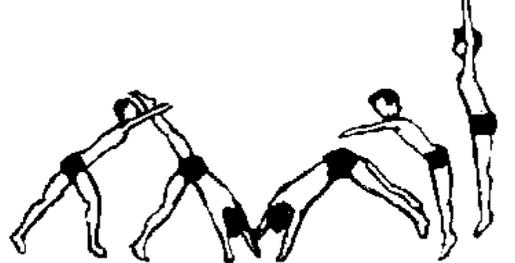
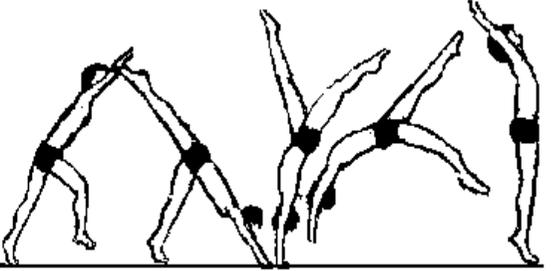
3	A3	Planche faciale sur 1 pied tenue 2 sec	B3	Grand écart antéro-postérieur ou écrasement facial jambes écartées ou serrées.	C3	Appui tendu renversé en force (2sec). Départ, jambes écartées.
						
F2	<b>Saut et éléments gymniques</b>					
	<b>A = 2,00 pt</b>		<b>B = 2,50 pt</b>		<b>C = 3,00 pt</b>	
1	A1		B1	Lancer de jambe arrière. En avant ½ pivot sur ½ pointe 1 pas en avant en rassemblant les 2 pieds	C1	Appel 2 pieds saut carpé jambes serrées ou écartées à l'horizontale
						

2	A2	Appel 2 pieds saut vertical avec $\frac{1}{2}$ tour à l'arrêt ou d'une prise d'élan.	B2	Appel 2 pieds, saut vertical, tour complet (pirouette)	C2	Appel 2 pieds saut vertical, tour complet (pirouette) avec $\frac{1}{2}$ tour
						
3	A3	Passage de l'appui facial à l'appui dorsal.	B3	De la position accroupie 2 cercles d'une jambe tendue.	C3	De la position accroupie 2 cercles d'une jambe tendue avec $\frac{1}{4}$ ou $\frac{1}{2}$ de tour à chaque cercle.
						
F3	<b>Rotations avant</b>					
	<b>A = 2,00 pt</b>		<b>B = 2,50 pt</b>		<b>C = 3,00 pt</b>	

1	A1		B1	Roulade avant jambes écartées	C1	Roulade avant jambes tendues et serrées
						
2	A2		B2		C2	Roulade avant plongée
						
3	A3		B3		C3	

F4	<b>Élément acrobatique en rotation arrière</b>		
	<b>A = 2,00 pt</b>	<b>B = 2,50 pt</b>	<b>C = 3,00 pt</b>
1	A1	B1	C1 Roulade arrière à l'appui renversé passager
			
2	A2 Roulade arrière planche faciales horizontal jambes écartées.	B2 Du siège temps de flexion... sur les jambes tendues roulade arrière groupée	C2

						
3	A3		B3	Roulade arrière jambes tendues avec poussée des bras	C3	
						
F V	<b>Renversements</b>					
	<b>A = 2,00 pt</b>		<b>B = 2,50 pt</b>		<b>C = 3,00 pt</b>	
1	A1	Renversement latéral (Roue)	B1	Renversement latéral d'une main	C1	Rondade saut à vertical.

						
2	A2		B2		C2	Renversement avant réception 1 ou 2 jambes (Saut de main).
						
3	A3		B3		C3	

## Annexe II

Tableau 3 : nombre de tours de parole (TP) pour chaque élève du groupe 1 lors des temps de débat d'idées sur l'ATR dans les séances 2, 3, 4 et 5.

Elèves	S2	S3	S4	S5	Nombre total de TP des élèves
	Nombre de TP/élève	Nombre de TP/élève	Nombre de TP/élève	Nombre de TP/élève	
Hamza	0	6	9	13	28
Amani	6	7	12	15	40
Yathreb	8	9	9	12	38
Oussama	7	10	13	14	44
Nombre total de TP des élèves /séance	21	32	43	54	

Tableau 4 : nombre de tours de parole (TP) pour chaque élève du groupe 2 lors des temps de débat d'idées sur l'ATR dans les séances 2, 3, 4 et 5.

Elèves	S2	S3	S4	S5	Nombre total de TP des élèves
	Nombre de TP/élève	Nombre de TP/élève	Nombre de TP/élève	Nombre de TP/élève	
Rayen	0	10	10	11	31
Hiba	6	9	8	14	37
Myriam	6	10	10	13	39
Aya	12	15	15	17	59
Nombre total de TP des élèves /séance	24	44	43	55	

Tableau 5 : nombre total de tours de parole pour les deux groupes lors des temps de débat d'idées sur l'ATR dans les séances 2, 3, 4 et 5.

Séances	Groupe 1 : nombre total des TP/ séance	Groupe 2 : nombre total des TP/ séance
S2	21	24
S3	32	44
S4	43	43
S5	54	55

## Séance 2

Débat S2 ; groupe 1 : Amani (F), Yathreb (F), Oussema (G), Hamza (G).

Tableau 6 : nombre de tours de parole pour chaque élève du groupe 1 dans la séance n°2

Elèves	Nombre de prises de parole
Hamza	0
Amani	6
Yathreb	9
Oussama	8

Tableau 7 : nombre de mots par tour de parole d'Amani dans la séance n°2

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	2
2	1
3	3
4	1
5	1
6	2

Tableau 8 : nombre de mots par tour de parole de Yathreb dans la séance n°2

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	2
2	7
3	4
4	3
5	5
6	2
7	4
8	5
9	6

Tableau 9 : nombre de mots par tour de parole d'Oussama dans la séance n°2

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	5
2	7
3	8
4	6
5	7
6	6
7	5
8	7

Débat S2 ; groupe 2 : Aya (F), Hiba (F), Myriam (f), RayenG)

Tableau 10 : nombre de tours de parole pour chaque élève du groupe 2 dans la séance n°2

Elèves	Nombre de prises de parole
Rayen	0
Hiba	6
Myriam	6
Aya	12

Tableau 11 : nombre de mots par tour de parole de Hiba dans la séance n°2

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	3
2	2
3	4
4	6
5	4
6	1

Tableau 12 : nombre de mots par tour de parole de Myriam dans la séance n°2

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	3
2	3
3	4
4	5
5	2
6	4

Tableau 13 : nombre de mots par tour de parole d'Aya dans la séance n°2

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	6
2	5
3	12
4	16
5	5
6	7
7	7
8	9
9	18
10	8
11	4
12	13

### Séance 3

Débat S3 ; groupe 1 : Amani (F), Yathreb (F), Oussema (G), Hamza (G).

Tableau 14 : nombre de tours de parole pour chaque élève du groupe 1 dans la séance n°3

Elèves	Nombre de prises de parole
Hamza	6
Amani	6
Yathreb	7
Oussama	9

Tableau 15 : nombre de mots par tour de parole de Hamza dans la séance n°3

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	6
2	5
3	6
4	1
5	7
6	4

Tableau 16 : nombre de mots par tour de parole d'Amani dans la séance n°3

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	5
2	5
3	8
4	10
5	8
6	6
7	5
8	4

Tableau 17 : nombre de mots par tour de parole de Yathreb dans la séance n°3

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	8
2	6
3	7
4	5
5	7
6	4
7	7
8	13
9	10

Tableau 18 : nombre de mots par tour de parole d'Oussama dans la séance n°3

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	12
2	6
3	12
4	10
5	10
6	3
7	8
8	9
9	7
10	6
11	10

Débat S3 ; groupe 2 : Aya (F), Hiba (F), Myriam (f), RayenG).

Tableau 19 : nombre de tours de parole pour chaque élève du groupe2 dans la séance n°3

Elèves	Nombre de prises de parole
Rayen	8
Hiba	7
Myriam	8
Aya	11

Tableau 20 : nombre de mots par tour de parole de Rayen dans la séance n°3

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	4
2	8
3	4
4	6
5	13
6	10
7	5
8	6

Tableau 21 : nombre de mots par tour de parole de Hiba dans la séance n°3

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	1
2	9
3	4
4	1
5	10
6	11
7	11

Tableau 22 : nombre de mots par tour de parole de Myriam dans la séance n°3

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	7
2	7
3	6
4	9
5	15
6	8
7	5
8	4

Tableau 23 : nombre de mots par tour de parole d'Aya dans la séance n°3

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	14
2	10
3	9
4	6
5	6
6	6
7	3
8	15
7	8
8	1
9	10
10	10
11	10
12	9

## Séance 4

Débat S4 ; groupe 1 : Amani (F), Yathreb (F), Oussema (G), Hamza (G).

Tableau 24 : nombre de tours de parole pour chaque élève du groupe 1 dans la séance n°4

Elèves	Nombre de prises de parole
Hamza	8
Amani	10
Yathreb	9
Oussama	13

Tableau 25 : nombre de mots par tour de parole de Hamza dans la séance n°4

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	13
2	8
3	7
4	10
5	9
6	4
7	10
8	10

Tableau 26 : nombre de mots par tour de parole d'Amani dans la séance n°4

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	10
2	7
3	12
4	8
5	5
6	5
7	6
8	8
9	11
10	12

Tableau 27 : nombre de mots par tour de parole de Yathreb dans la séance n°4

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	10
2	10
3	10
4	6
5	8
6	16
7	14
8	10
9	13

Tableau 28 : nombre de mots par tour de parole d'Oussama dans la séance n°4

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	14
2	11
3	15
4	13
5	8
6	10
7	6
8	9
9	9
10	13
11	11
12	10
13	11

Débat S4 ; groupe 2 : Aya (F), Hiba (F), Myriam (f), RayenG).

Tableau 29 : nombre de tours de parole pour chaque élève du groupe 2 dans la séance n°4

Elèves	Nombre de prises de parole
Rayen	10
Hiba	9
Myriam	10
Aya	13

Tableau 30 : nombre de mots par tour de parole de Rayen dans la séance n°4

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	9
2	7
3	11
4	8
5	21
6	15
7	10
8	10
9	13
10	10

Tableau 31 : nombre de mots par tour de parole de Hiba dans la séance n°4

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	5
2	10
3	13
4	14
5	13
6	12
7	10
8	7
9	9

Tableau 31 : nombre de mots par tour de parole de Myriam dans la séance n°4

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	15
2	6
3	16
4	11
5	9
6	16
7	13
8	7

Tableau 32 : nombre de mots par tour de parole d'Aya dans la séance n°4

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	10
2	9
3	2
4	5
5	13
6	5
7	21
8	10
9	8
10	12
11	9
12	8
13	8

## Séance 5

Débat S5 ; groupe 1 : Amani (F), Yathreb (F), Oussema (G), Hamza (G).

Tableau 33 : nombre de tours de parole pour chaque élève du groupe 1 dans la séance n°5

Elèves	Nombre de prises de parole
Hamza	11
Amani	13
Yathreb	12
Oussama	14

Tableau 34 : nombre de mots par tour de parole de Hamza dans la séance n° 5

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	9
2	8
3	11
4	12
5	9
6	12
7	19
8	9
9	11
10	10
11	12

Tableau 35 : nombre de mots par tour de parole d'Amani dans la séance n°5

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	16
2	11
3	20
4	9
5	8
6	19
7	5
8	6
9	9
10	38
11	9
12	14
13	4

Tableau 36 : nombre de mots par tour de parole de Yathreb dans la séance n°5

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	13
2	8
3	11
4	11
5	6
6	15
7	18
8	9
9	8
10	15
11	9
12	23

Tableau 37 : nombre de mots par tour de parole d'Oussama dans la séance n°5

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	8
2	13
3	10
4	11
5	13
6	18
7	11
8	26
9	9
10	16
11	8
12	12
13	5
14	11

Débat 5 groupe 2 : Aya (F), Hiba (F), Myriam (f), RayenG).

Tableau 38 : nombre de tours de parole pour chaque élève du groupe 2 dans la séance n°5

Elèves	Nombre de prises de parole
Rayen	10
Hiba	13
Myriam	12
Aya	15

Tableau 39 : nombre de mots par tour de parole de Rayen dans la séance n° 5

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	11
2	5
3	12
4	10
5	21
6	19
7	12
8	13
9	10
10	10

Tableau 40 : nombre de mots par tour de parole de Hiba dans la séance n°5

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	8
2	9
3	13
4	10
5	14
6	10
7	14
8	6
9	13
10	16
11	10
12	7
13	8

Tableau 41 : nombre de mots par tour de parole de Myriam dans la séance n°5

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	19
2	8
3	14
4	14
5	14
6	7
7	13
8	4
9	11
10	4
11	10
12	23

Tableau 42 : nombre de mots par tour de parole d'Aya dans la séance n°5

Numéro de tour de parole	Nombre de mots par tour de parole
1	16
2	7
3	15
4	11
5	12
6	19
7	29
8	12
9	9
10	5
11	20
12	28
13	7
14	24
15	9

## Séance 2

Tableau 43 : indicateurs quantitatifs du débat d'idée pour la séance n°2

	Durée du débat	nombre d'intervention des élèves à la fois	Nombre de rupture de parole
Groupe 1	2min30sec	5	4
Groupe 2	2min45sec	3	5

## Séance 3

Tableau 44 : indicateurs quantitatifs du débat d'idée pour la séance n°3

	Durée du débat	nombre d'intervention des élèves à la fois	Nombre de rupture de parole
Groupe 1	2min	2	4
Groupe 2	2min 20 sec	2	3

## Séance 4

Tableau 45 : indicateurs quantitatifs du débat d'idée pour la séance n°4

	Durée du débat	nombre d'intervention des élèves à la fois	Nombre de rupture de parole
Groupe 1	3min	0	3
Groupe 2	3min 25sec	1	2

## Séance 5

Tableau 46 : indicateurs quantitatifs du débat d'idée pour la séance n°5

	Durée du débat	nombre d'intervention des élèves à la fois	Nombre de rupture de parole
Groupe 1	3min 25sec	0	0
Groupe 2	3min30sec	0	0

Tableau 47 : durée des temps de débat d'idées de la séance 2 à la séance 5 pour les deux groupes

	Durée de DI			
	S2	S3	S4	S5
G1	2'	3'10''	4'03''	4'23''
G2	2'16''	2'30''	3'26''	4'04''

## Annexe III

Tableau 48 : les différentes catégories de contenu débattues par le groupe 1 de la séance 2 à 5 par unités de sens

	Construction des alignements	maintien	repérage
Séance 2	3	0	0
Séance 3	5	0	0
Séance 4	5	6	0
Séance 5	5	3	5

Tableau 49 : les différentes catégories de contenu débattues par le groupe 2 de la séance 2 à 5 par unités de sens

	Construction des alignements	maintien	repérage
Séance 2	1	0	0
Séance 3	4	0	0
Séance 4	2	5	0
Séance 5	3	4	3

## Verbatim intégral des élèves durant les temps de débat d'idées

### Séance 2

#### Débat 2 groupe 1 : Amani (F), Yathreb (F), Oussema (G), Hamza (G).

Enseignant: D'après vous, quels sont les critères de réussite d'un l'ATR ?

Amani : pieds tendus.

Oussema : mains tendues vers le haut.

Enseignant : est-ce que c'est vraiment les mains qui doivent être tendues ? Est-ce que c'est les pieds ?

Amani : oui !

Enseignant : comment appelez-vous ça dans la langue française, est ce que c'est la main ?

Yathreb : madame, bras !

Enseignant : donc, on est d'accord qu'on parle des bras. Et comment appelez ça toujours en français (en montrant la jambe) ?

(Ils répondent tous en même temps): jambe ! Madame.

Enseignant : il faut qu'on se met d'accord que la terminologie diffère d'une langue à une autre.

(Ils répondent tous en même temps): d'accord madame.

Enseignant : comment réaliser alors un ATR ? Pouvez-vous me préciser exactement les étapes de l'ART ainsi que les critères de réussite ?

Amani : mains sur tapis.

Yathreb : mains sur tapis, jambes vers le haut.

Enseignant : avant la pose des mains sur tapis qu'est ce qu'on doit faire ?

Tous ensemble : position debout.

Oussema : on choisit la jambe qui sera avancée.

Yathreb : les bras en haut.

Oussema : on avance la jambe sur laquelle on va...

Yathreb : la jambe d'appui.

Enseignant : Comment on appelle ça ? Départ comment ?

Yathreb : jambes ouvertes, bras en haut.

Enseignant : c'est-à-dire quoi ?

Oussema : on s'appuie sur une seule jambe ?

Enseignant : est-ce qu'on commence l'ATR avec le départ en fente et les bras vers le haut dans le prolongement du corps ?

Yathreb : oui, madame.

Enseignant : donc on commence avec départ en fente avant, les bras dans le prolongement du corps. Puis après qu'est-ce qu'on fait alors ?

Oussema : après on met les mains sur tapis.

Enseignant : comment mettre les mains sur le tapis?

Amani : écartées.

Enseignant : mains écartées mais à quelle largeur ?

Oussema : mains même niveau que les épaules.

Enseignant : mains écartées à la largeur des épaules?

Amani : oui !

Yathreb : on lance la jambe.

Enseignant : on lance la jambe, qu'est-ce que ça veut dire ?

Oussema : on lance les deux jambes.

Yathreb (coupe la parole) : puis la roulade avant simple.

Enseignant : donc au départ, il faut pousser fort sur la jambe ?

Oussama : ben, oui on pousse fort sur la jambe d'appui.

Amani : deux jambes ...//

Yathreb (coupe la parole) : on fléchit les mains pour descendre.

Enseignant : est-ce que ce sont les mains qu'il faut vraiment fléchir ou bien les coudes ?

Tous ensemble: oui les coudes.

Enseignant : s'il vous plaît parler à tour de rôle.

*L'enseignant note sur la fiche : départ en fente avant, bras dans le prolongement du corps, pose des mains à la largeur des épaules et pousser fort sur la jambe d'appui.*

Enseignant : vous allez retourner à l'action, essayer de pratiquer ce qu'on vient de dire maintenant et pensez à tous les critères qui peuvent réussir un ATR.

## Groupe 2

Débat 1 groupe 2 : Aya (F), Hiba (F), Myriam (f), RayenG).

Enseignant : D'après vous, quels sont les critères de réussite de l'ATR ?

Aya : mettre les mains tendues sur le tapis.

Enseignant : est-ce que ce sont vraiment les mains qui doivent être tendues ? Il faut se mettre d'accord sur la terminologie française qui diffère à celle en arabe. Donc si on choisit de parler en français il faut définir correctement les termes s'il vous plaît. Êtes-vous d'accord ?

Tous ensemble : d'accord monsieur.

Enseignant : (montre tout le bras) comment vous appelez ça dans la langue française, est-ce que c'est la main ?

Myriam : non, le bras.

Aya : j'ai voulu dire les bras.

Enseignant : les bras sont comment ?

Myriam: écartés en haut.

Hiba: mains parallèles aux ....

Aya: il faut mettre les mains sur le tapis et lancer les pieds.

Enseignant : avant la pose des mains sur tapis qu'est-ce qu'on doit faire ?

Aya : de la position debout, on doit choisir le pied qui va être lancé vers le haut.

Enseignant : (montre toute la jambe) comment l'appellez-vous en français ?

Hiba : jambe madame !

Enseignant : d'accord, comment on peut alors réaliser l'ATR dès le début?

Myriam : on fait un appui.

Enseignant : c'est à dire quoi ?

Aya : on s'appuie sur la jambe?

Enseignant : comment on peut s'appuyer sur une jambe ? Pouvez-vous m'expliquer exactement comment entamer un ATR dès la position debout ?

Myriam : on avance une des jambes.

Enseignant : comment appelez-vous ça ? Est-ce que ce qu'on commence en fente avant ?

Aya : c'est vrai oui, les bras en haut.

Myriam : s'appuyer sur ...

Aya : on lance une jambe, puis l'autre jambe.

Enseignant : comment alors commencer à faire l'ATR ?

Aya : départ en fente avant, les bras vers le haut.

Enseignant : comment sont les bras en haut ?

Ils veulent parler en même temps. L'enseignant leur demande de parler à tour de rôle.

Hiba: tendus à la verticale.

Enseignant : bras tendus à la verticale dans le prolongement du corps. On peut noter alors sur la fiche

*L'enseignant note sur la fiche : départ en fente avant, bras dans le prolongement du corps.*

Enseignant : puis, qu'est ce qu'on fait ?

Hiba: on met les mains sur le tapis.

Enseignant : comment poser les mains ?

Aya : il faut mettre les mains écartées sur tapis et essayer de lancer la jambe vers le haut.

Enseignant : mains écartées mais à quelle largeur ?

Hiba: alignés avec les oreilles.

Enseignant : c'est-à-dire quoi ?

Hiba: oui !

Aya : c'est à dire les mains sont écartées sur tapis.

Enseignant : on dit aussi à la largeur des épaules. Puis après, qu'est-ce que on fait ?

Aya : on lance la jambe.

Myriam : une jambe puis l'autre.

(Les élèves parlent en même temps, l'enseignant demande aux élèves de parler à tour de rôle).

Enseignant : Il faut être d'accord que ce sont des critères de réalisation de l'ATR. Vous allez retourner donc à l'action et pensez à tous les critères de réussite de l'ATR.

*L'enseignant note sur la fiche: pose des mains à la largeur des épaules et pousser fort sur la jambe d'appui.//*

### Séance 3

#### Débat 3 : groupe 1 : Amani (F), Yathreb (F), Oussema (G), Hamza (G).

*L'enseignant montre la fiche et fait rappeler les critères de réalisation établis la dernière séance : départ en fente avant, bras dans le prolongement du corps, pose des mains à la largeur des épaules et pousser fort sur la jambe d'appui.*

Enseignant : rappelons-nous de ce qu'on a vu la dernière fois ? Quels sont les critères de réussite de l'ATR ? J'aimerais bien que tout le monde prenne la parole, vous êtes en train de débattre en groupe ?

Oussama: premièrement, il faut faire la fente avant puis on pousse fort sur la jambe d'appui.

Yathreb: on lance les deux jambes à la verticale.

Hamza : avant de lancer les jambes à la verticale, on doit mettre les mains sur tapis pour qu'on puisse pousser la jambe vers le haut.

Oussama: ben, c'est automatique la pose des deux mains sur tapis à la largeur des épaules. //

Amani : puis lorsque les jambes seront en haut, la tête doit être en bas. //

Enseignant : pour commencer, comment vous préparez-vous à l'ATR ? Est-ce que ce sont les bras qui sont alignés en haut? Comment les bras sont alignés à la verticale avec le corps ?

Yathreb: ben oui, les bras sont alignés en haut avec tout le corps. //

Amani : les mains sont posées sur le tapis et les jambes à la verticale.

Hamza : bras alignés avec les jambes.

Oussama : ben c'est vrai, les bras sont alignés avec les jambes.

Enseignant : il y a l'alignement des bras avec les jambes et quoi d'autre ?

Oussama : les bras et les jambes sont alignés avec le corps.

Amani: tous alignés à la verticale !

Enseignant : est ce que les bras et les jambes ne font pas partie du corps !?

Oussama : si madame, mais...

Yathreb : ben oui, ils font partie du corps.

Hamza: sont alignés avec le dos ?

Oussama : mais c'est tout le corps qui est droit !

Enseignant : quelle est la partie qui s'aligne avec les bras et les jambes dans l'ATR ?

Hamza : euh...

Yathreb: madame, la colonne vertébrale.

Oussama : oui, on sait...

Yathreb : on connaît ça madame en science de la vie.

Enseignant : comment définir alors l'alignement dans l'ATR ? Quelles sont les parties du corps qui sont alignées ?

Amani: les bras, les jambes et le tronc qui seront bien alignés.

Oussama : ben oui, tout le corps est aligné à la verticale renversée.

Enseignant : pouvez-vous définir les angles entre ses différentes parties lors de l'exécution de l'ATR ?

Hamza : tout le corps est perpendiculaire au sol.

Yathreb : corps bien aligné et perpendiculaire au sol. //

Enseignant : (montre la figure sur la fiche) que fait le bras avec le tronc ? Quel angle précisément ?

Yathreb : ben...il n'y a pas d'angle madame. Je ne vois rien moi !

Amani: un angle euh...

Hamza : si, un angle obtus que fasse tout le corps!

Enseignant : c'est quoi cet angle obtus ? Comment le définir encore ?

Oussama : en mathématique un angle obtus est un angle de 180°.

Amani: ben oui, c'est vrai.

Enseignant : (montre la figure sur la fiche) on dit alors ouverture des angles bras-tronc et tronc-jambes pour qu'on puisse réaliser l'ATR. Est-ce que vous avez compris ?

Tout le groupe après une vérification sur la figure : ben oui, c'est vrai monsieur.

Yathreb: on peut voir clairement l'ouverture bras-tronc et tronc-jambes.

*L'enseignant note sur la fiche. Ouverture de l'angle bras-tronc (BT) et de l'angle tronc-jambes (TJ).*

Enseignant : vous allez retourner à l'action pour pratiquer ces critères là et dégager les autres critères de réussite de l'ATR.

## **Groupe 2**

### **Débat 3, groupe 2 : Aya (F), Hiba (F), Myriam (f), RayenG).**

*L'enseignant montre la fiche et fait rappel sur les critères de réalisation établis la dernière séance : départ en fente avant, bras dans le prolongement du corps, pose des mains à la largeur des épaules et pousser fort sur la jambe d'appui.*

Enseignant : ce sont les critères de réalisation de l'ATR, qu'on a établi l'autre fois. Quels sont alors les critères de réussite de l'ATR ? J'aimerais bien que tout le monde prenne la parole, vous êtes en train de débattre en groupe ?

Aya : tout le corps bien aligné. //

Hiba : on doit commencer par la fente avant pour arriver à pousser fort sur la jambe.

Myriam : justement parce que la poussée de jambe peut nous aider à arriver facilement à la verticale.

Aya : mais quand même, il faut poser correctement les mains à la largeur des épaules pour pouvoir pousser les jambes.

Rayen : après la poussée de jambe, le corps sera tout droit.

Enseignant : (montre la figure sur la fiche) qu'est-ce que tu veux dire par corps tout droit ?

Rayen : jambes parallèles en haut.

Enseignant : que veux-tu dire par jambes parallèles en haut ?

Myriam: c'est à dire les jambes seront dans une ligne droite.

Enseignant : est-ce que c'est uniquement les jambes ?

Aya : les bras aussi seront parallèles et dans une ligne droite !

Myriam: oui, c'est tout le corps qui fait...

Aya : bien sûr tout le corps fera une ligne droite !

Enseignant : quelles sont les parties du corps qui font une ligne droite ?

Myriam: les deux, bras et jambes monsieur !

Rayen : les bras sont alignés avec tout le corps.

Enseignant : qu'est ce tu veux dire par tout le corps ?

Rayen : bras et jambes monsieur.

Enseignant : il y a trois parties majeures du corps qui seront alignés à l'ATR quelles sont alors ?

Hiba : euh...

Aya: les bras et les jambes monsieur ?

Myriam : monsieur a dit trois parties tu n'as pas entendu.

Hiba : oui c'est vrai, quelle est alors la troisième partie ?

Rayen : je crois que c'est la tête !

Hiba : certainement aussi le ventre !

Myriam : peut-être le bassin, le prof du sport nous dit souvent fait entrer le bassin.

Enseignant : ben oui ? Qu'appelle-t-on cette partie alors ?

Hiba: euh...

Aya: cette partie est appelée buste, non ?

Enseignant : comment ça se fait lorsque vous oubliez cette partie importante du corps, quand même vous êtes scientifiques? On va l'appeler le tronc.

(Les élèves parlent en même temps, l'enseignant demande aux élèves de parler à tour de rôle).

Myriam: ben c'est vrai oui. Je connais le tronc !

Hiba : comment j'ai oublié ça ? Je connais le tronc aussi ! //

Aya: wallah, j'ai pensé dire ça monsieur.

Enseignant : mais tu ne l'as pas dit !

Aya: (en souriant) ils m'ont empêché.

Myriam : (un peu en colère) mais qui t'a empêché alors ?

Enseignant : alors qu'est-ce qu'on peut dire à de l'alignement en ATR ?

Rayen : un ATR est un alignement entre les bras, les jambes et le tronc.

Hiba : on fait l'alignement entre les bras, les jambes et le tronc.

Aya : d'ailleurs, on ne peut pas réussir l'ATR sans faire l'alignement entre ces trois parties du corps.

Enseignant : (note sur la fiche alignement bras tronc jambes (BTJ) on se met d'accord alors sur l'alignement bras, tronc, jambes. Pouvez-vous me dire Quels sont les angles entre ces différentes parties lors de l'exécution de l'ATR ?

Aya : tout le corps est aligné à la verticale.

Rayen : tout le corps fait un angle perpendiculaire avec le tapis. //

Enseignant : (montre la figure sur la fiche) je parle des angles qui séparent ces différentes parties du corps : bras, tronc et jambes. Que fait le bras avec le tronc ? Quel angle précisément ?

(Temps de latence en quelques secondes)

Hiba : est-ce que ça existe des angles dans le corps, comment?

Aya : euh...

Myriam : je ne sais pas !

Rayen : on ne voit pas d'angles qui apparaissent dans le corps.

Enseignant : (montre la figure sur la fiche) est ce que vous pouvez remarquer qu'il y a un angle entre bras et tronc et tronc et jambes ?

Rayen : un angle de 180° madame !

Aya : oui c'est vrai à chaque fois un angle de 180°.

Enseignant : (montre la figure sur la fiche) on est sur un corps qui renferme des articulations. On réalise l'alignement par l'ouverture des articulations qui sont en fait les angles BT et TJ. Donc on peut dire qu'il y a une ouverture de l'angle bras-tronc et tronc-jambes pour réussir l'alignement en ATR.

Aya : ben c'est vrai !!

Myriam : oui, on peut comprendre cette ouverture des angles !!

*L'enseignant note sur la fiche : ouverture des angles BT et TJ bras.*

Aya : monsieur mais c'est la première fois pour moi que j'entends ceci !

Rayen : moi aussi, c'est la première fois.

Hiba : de même pour moi ! on ne m'a jamais parlé de ça.

Aya : je suis contente d'avoir cette information. //

Enseignant : ben oui, je sais très bien que c'est la première fois que vous connaissez cette information. Donc, nous saurons d'accord que ces ouvertures des angles BT et TJ sont parmi les critères de réussite de l'ATR. Vous allez retourner à l'action pour mieux dégager les autres critères de réussite de l'ATR et bien vérifier ces critères.

## Séance 4

### Groupe 1

#### Débat 4, groupe 1 : Amani (F), Yathreb (F), Oussema (G), Hamza (G).

Enseignant : Quels sont les critères de réussite de l'ATR ?

Oussama : c'est surtout l'alignement des trois parties du corps, les bras, le tronc et les jambes.

Yathreb : même les pointes seront aussi dégagées vers le haut.

Amani : en alignement tout le corps doit faire une ligne droite. //

Hamza : pour arriver à bien aligner le corps, il faut faire l'ATR en ralenti.

Enseignant : Qu'est-ce que tu veux dire exactement par ralenti ?

Hamza : euh... c'est-à-dire il faut faire l'équilibre petit à petit.

Oussama : c'est vrai, on ne peut pas faire l'équilibre en toute vitesse !

Amani : oui c'est vrai pour arriver à la verticale, il faut faire l'alignement à petite vitesse, sinon on passera directement à la roulade avant.

Enseignant : vous voulez dire qu'il faut bien se placer pour bien exécuter l'élément ?

Hamza : oui monsieur. Il faut travailler l'alignement lentement pour passer à l'ATR ;

Oussama : la pose des mains et la poussée des jambes nécessitent qu'on fasse les étapes doucement.

Amani : ça c'est vrai, oui. L'ATR ne doit pas être exécuté rapidement monsieur

Enseignant : (montre la figure) donc d'après vous comment peut-on exécuter correctement un ATR ?

Enseignant : donc vous pensez que l'ART est un élément lent et non pas rapide, comment faut-il faire alors pour bien réussir l'ATR ?

Oussama : il faut avoir aussi de la force dans les bras pour pouvoir rester un moment en ATR.

Hamza : c'est vrai la force des bras est nécessaire parce qu'elle nous aide à bien maîtriser l'alignement en ATR.

Amani : peut-être ! Mais je peux rester en alignement pourtant je n'ai pas beaucoup de force dans les bras.

Yathreb : moi aussi je peux maîtriser l'alignement sans force de bras. //

Enseignant : (montre la figure) d'après vous comment peut-on maîtriser un ATR ?

Oussama : avec l'alignement bras-tronc-jambes bien sûr ! On peut maîtriser un ATR.

Oussama : moi je peux tenir l'ATR aussi un moment prolongé.

Yathreb : également pour moi ! Je peux tenir l'ATR un bon moment.

Amani : je crois que je peux aussi.

Enseignant : (montre la figure) d'après vous comment peut-on marquer un ATR ?

Yathreb : euh..., lorsqu'on marque un temps d'arrêt un peu prolongé dans l'ATR.

Enseignant : (montre la figure) : qu'est-ce que tu veux dire par temps d'arrêt ? D'après vous pour combien de temps faut-il tenir un ATR ?

Yathreb : on peut facilement voir un corps bien aligné.

Amani : on doit tenir 2 minutes !

Tous : (en souriant) comment !

Amani : non, j'ai voulu dire 2 secondes.

Enseignant : ce moment d'arrêt s'appelle en gymnastique le maintien. //

Yathreb : si on veut marquer l'ATR le corps doit être très rigide.

Enseignant : que veux-tu dire par rigide ? Pouvez-vous préciser encore ?

Les élèves se regardent entre eux.

Oussama : ce que je sais, c'est un corps bien solide !

Amani : si monsieur, un corps solide ! Parce que sinon on n'arrive pas à faire l'ATR !

Yathreb : lorsque le corps sera bien rigide, on peut alors tenir l'alignement.

Enseignant : un corps tendu, droit, aligné et rigide. On dit un corps gainé. Connaissez-vous ce terme ?

Hamza : gainé ! Non, je ne connais pas monsieur!

Oussama : c'est la première fois que j'entends parler par ce mot-là !

Yathreb : moi aussi ! C'est la première fois que j'entends parler par ce mot-là !

Amani : moi aussi ! //

Enseignant : en fait un corps gainé en ATR est un corps bien solide où les muscles seront contractés.

Oussama: oui, c'est vrai on ne peut pas rester aligné et gainé dans cette position-là que par la force des bras.

Hamza : oui, c'est vrai normalement avec la force des bras qu'on peut rester un bon moment en l'ATR.

Yathreb : je ne vois pas beaucoup de nécessité pour la force des bras mais plutôt c'est l'alignement correct des trois parties bras, tronc et jambes. //

Enseignant : d'accord, comment appelez-vous alors ce moment où vous restez à l'ATR ?

Amani : euh... est ce que c'est l'ATR roulade avant ?

Hamza : non, ce n'est pas ça ! Plutôt on peut maîtriser l'ATR par l'alignement BTJ!

Amani : c'est un moment où on doit rester les 2 secondes en ATR.

Oussama : puis après l'ATR on doit passer par la roulade avant simple !

Enseignant : ce temps d'arrêt que vous venez de parler s'appelle en gymnastique le maintien, en fait c'est le maintien de l'alignement BTJ. Quel est alors la durée de ce maintien, vous l'avez déjà dit?

Yathreb : on doit tenir deux secondes, monsieur. Surtout pour les garçons.

Hamza : justement, on doit rester les deux secondes en ATR le jour de l'examen pour avoir les trois marques.

Oussama : rester ces deux secondes là par les forces des bras avant de passer à la roulade avant.

Amani : c'est moi qui ai dit ça. D'ailleurs je connais cette information.

Yathreb : moi aussi je connais la durée depuis l'année dernière. Puisque je refais l'année. //

Enseignant : ok on est d'accord tout le monde sur la durée de maintien selon les instructions officielles. On peut même maintenir l'ATR plus de 2 secondes.

*L'enseignant ajoute sur la fiche : l'ATR est un élément lent, Maintien de l'alignement BTJ pendant 2sec et plus, corps tendu, gainé et aligné.*

## **Groupe 2**

### **Débat 4, groupe 2 : Aya (F), Hiba (F), Myriam (f), Rayen (G).**

*L'enseignant fait un rappel sur les critères notés sur la fiche et relance le débat par : Quels sont alors les autres critères de réussite de l'ATR ?*

Hiba : tout le corps est aligné.

Aya : les jambes et les bras sont alignés avec le tronc.

Rayen : on a déjà vu l'autre fois, que pour réussir un ATR il faut faire l'alignement entre ces trois parties du corps

Hiba : oui, c'est vrai on a vu ça la dernière séance.

Myriam : les pointes des pieds sont aussi dégagées vers le haut. //

Rayen : généralement, tout le corps doit être aligné pour réussir l'ATR.

Enseignant : Qu'est-ce que vous voulez dire par un corps solide?

Aya : je pense qu'on doit posséder un corps dur. //

Enseignant : que voulez-vous dire par un corps solide?

Aya : c'est-à-dire euh...

Rayen : c'est à dire qu'on doit avoir la force dans les bras pour bien maîtriser l'ATR.

Aya : c'est vrai, en fait si on ne possède pas de force dans les bras, on ne peut pas maîtriser un ATR.

Myriam : mais monsieur je pense que ce n'est pas tous les élèves qui peuvent avoir cette force là !

Aya : ben c'est vrai tout dépend de la force de la personne.

Enseignant : qu'est-ce que tu veux dire exactement par tout dépend de la force de la personne ?

Aya : monsieur, c'est-à-dire il y a des élèves qui possèdent la force dans les bras et qui peuvent rester en ATR sans aide.

Myriam : ben je n'ai pas de force dans les bras !

Hiba : pour moi, j'ai juste une petite force dans mes bras.

Rayen : mais la force des bras est nécessaire pour réaliser l'ATR surtout pour les garçons!

Myriam : même pour les filles aussi. Parce qu'il y a des filles qui s'entraînent dans des clubs.

Enseignant : vous voulez dire que pour réussir l'ATR il faut avoir la force dans les bras ?

Rayen : oui, normalement on doit avoir la force dans les bras pour réussir l'ATR.

Aya : monsieur, peut être avec la force des bras on peut rester plus longtemps en ATR. //

Enseignant : au début Rayen a dit que dans l'ATR le corps doit être solide et aligné. Pouvez-vous expliquer comment ?

Myriam : c'est-à dire un corps dur.

Rayen : c'est-à-dire les muscles seront durs et forts !

Enseignant : lorsque les muscles seront durs le corps sera solide, on dit alors un corps gainé. On parle du gainage.

Aya : gainé ! Ça veut dire solide ?

Hiba : ça veut dire un corps tendu et rigide.

Enseignant : en fait c'est un terme spécifique à la gymnastique.

Rayen : c'est la première fois que j'entends parler par ce mot-là !

Hiba : moi aussi ! La première fois que j'entends parler par ce mot-là !

Hiba : oui, mais lorsque mes amis me tiennent. Je ne peux pas me tenir seule.

Aya : mais, il faut quand même compter sur soi !

Myriam : je crois que lorsque les bras seront plus forts on peut tenir l'ATR. //

Hiba : monsieur, est ce que nous sommes concernés par ce temps d'arrêt sur l'ATR ?

Enseignant : normalement, selon les IO en Tunisie les filles ne sont pas concernées. Mais c'est quand même un critère de réussite pour l'ATR en gymnastique. Pouvez-vous me dire alors comment appelle-t-on ce temps d'arrêt ?

Myriam : vraiment, on ne sait pas.

Enseignant : ce temps d'arrêt que vous venez de parler s'appelle en gymnastique le maintien.

En fait c'est le maintien de l'alignement BTJ. Quelle est alors la durée de ce maintien ?

Myriam : peut-être quelques secondes mais je ne sais pas exactement combien.

Hiba : mais on peut faire la roulade avant toute suite

Rayen : j'ai entendu dire qu'il faut tenir deux secondes en bac sport pour les garçons, est ce que c'est vrai monsieur ?

Enseignant : oui c'est vrai, mais il faut savoir que le maintien est un critère de réussite de l'ATR. Selon les instructions officielles Tunisiennes, il faut tenir 2sec et ça s'appelle un maintien bref.

Hiba : monsieur, est ce que nous sommes concernés par ce maintien ?

Enseignant : ben pour les garçons c'est oui, selon les instructions officielles tunisiennes alors que pour les filles c'est préférable.

Aya : ben, nous les filles, on est appelé à faire ça parce qu'on peut le faire avec force aussi?

Hiba : monsieur, est ce qu'on va s'entraîner sur la force, nous les filles?

Myriam : je trouve que c'est un peu difficile !

Aya : au contraire si tu fais plusieurs essais, tu réussiras.

Rayen : ben oui, je répète l'ATR plusieurs fois pour y arriver.

Aya : donc on doit faire un effort de plus ! //

Enseignant : normalement lorsque vous parlez du maintien de l'alignement BTJ, d'un corps gainé, vous devrez appliquer tout ça dès le retour à l'action. Donc on va rajouter sur la fiche : maintien de l'alignement BTJ pendant 2 sec. Vous allez donc retourner à l'action pour pratiquer tous ces critères.

*L'enseignant demande aux élèves de retourner à l'action et essayer de pratiquer les critères élaborés pendant le débat et voir si les muscles du corps sont vraiment solides et contracté au moment du maintien.*

## Séance 5

### Groupe 1

#### Débat 5 groupe 1 : Amani (F), Yathreb (F), Oussema (G), Hamza (G).

Enseignant : qui peut nous rappeler des critères de réussite de l'ATR ?

Amani : on commence tout d'abord par la fente avant et les bras dans le prolongement du corps.

Yathreb : puis on pose les mains sur le tapis à la largeur des épaules.

Hamza : on pousse très fort aussi sur la jambe libre pour arriver à la verticale.//

Yathreb : oui c'est vrai, pour arriver à la verticale, on doit aligner les bras, le tronc et les jambes

Amani : en fait, aligner tout le corps.

Yathreb : dans l'alignement, même les pointes doivent être dégagées vers le haut.

Hamza : mais l'alignement doit être entre les trois parties du corps. //

Enseignant : qu'est-ce qu'à propos l'ouverture des angles est ce que vous avez oublié ça ?

ni : ben oui, il y a aussi l'ouverture des angles bras-tronc et tronc-jambes pour être bien aligné

Hamza : ben justement, l'alignement des trois parties avec l'ouverture des angles bras-tronc et tronc-jambes sont nécessaires pour marquer l'ATR.

Amani : ben c'est vrai nous avons vu déjà que ce sont les angles entre le tronc et les bras et entre le tronc et les jambes qui sont nécessaires pour l'alignement.

Yathreb : d'ailleurs, on peut regarder ça facilement.

Oussama : c'est-à-dire ces angles doivent être ouverts pour pouvoir réaliser un alignement. //

Amani : c'est grâce aussi à l'ouverture de ces angles bras-tronc et tronc-jambes qu'on peut réussir l'alignement.

Hamza : d'ailleurs, on peut voir clairement cette ouverture dans le maintien. //

Enseignant : l'ouverture des angles dans le maintien ?

Hamza : mais il faut aussi tenir aussi l'ATR un bon moment.

Oussama : pour marquer cet alignement on doit tenir l'ATR un moment de deux secondes.

Hamza : on doit garder les muscles bien toniques pendant ce maintien de 2 secondes.

Yathreb : normalement, le maintien 2 secondes de l'alignement est automatique.

Amani : pas évident 2 secondes, mais peut être ça sera automatique lorsque les muscles seront bien toniques et bien rigides.

Enseignant : c'est-à-dire quoi muscles bien toniques? Quel est le terme qu'on a utilisé l'autre fois ?

Amani : on a parlé l'autre fois du terme gainé.

Enseignant : bien, c'est-à-dire quoi ?

Hamza : déjà, on a vu l'autre séance que tout le corps doit être gainé lors de l'exécution de l'ATR.

Oussama : effectivement, en fait j'ai bien remarqué en exécutant l'ATR que le maintien ne sera que par le gainage du corps sinon on passe vite à la roulade.

Yathreb : ben oui, si notre corps ne sera pas bien tendu et les muscles bien gainés on n'arrive pas à réussir le maintien dans l'ATR.

Amani : ça c'est vrai, on doit réaliser le maintien des deux secondes pour arracher les marques de l'examen. //

Enseignant : pouvez-vous me dire qu'est-ce que vous pouvez voir exactement lors de l'exécution de l'ATR ?

Enseignant : pouvez-vous me dire qu'est-ce que vous pouvez voir exactement lors de l'exécution de l'ATR ?

Amani : je n'ai rien vu moi.

Oussama : au moment de l'ATR, je peux regarder les pieds des autres.

Hamza : on peut voir aussi le tapis et les mains, puisqu'à ce moment on est en maintien sur l'ATR.

Yathreb : peut-être tout ce qui est devant nos yeux ! //

Enseignant : pouvez-vous me dire maintenant qu'est-ce que vous avez vu exactement lors de l'exécution de l'ATR ?

Yathreb : monsieur, j'ai regardé uniquement le cadre du tapis lorsque mon corps était aligné en ATR.

Oussama : pour moi, c'est au moment du maintien que je peux voir les mains et le tapis.

Amani : j'ai vu les mains et le tapis moi aussi.

Hamza : j'ai regardé le tapis et les mains au moment de l'équilibre.

Oussama : moi je peux regarder nettement entre les mains.

Amani : déjà lorsque tu es en ATR, tu peux voir uniquement le tapis. Tu peux te concentrer aussi sur les mains et le tapis pour avoir l'équilibre et pour ne pas se déséquilibrer ni vers l'avant, ni vers l'arrière. //

Enseignant : pouvez-vous me dire aussi qu'est-ce que vous pouvez sentir alors ?

Oussama : monsieur au moment de l'exécution de l'ATR je peux sentir les bras parce que ce sont les mains qui tiennent tout le corps pendant le maintien !

Hamza : moi aussi, c'est pratiquement les bras que j'ai senties.

Amani : on peut sentir les jambes aussi.

Yathreb : les jambes seront plus lourdes sur le corps. //

*L'enseignant demande aux élèves d'aller exécuter une phase d'action pour bien définir les repères visuels et perceptifs.*

*Après l'action l'enseignant demande aux élèves :*

Enseignant : pouvez-vous me dire maintenant qu'est-ce que vous avez vu exactement lors de l'exécution de l'ATR ?

Yathreb : monsieur, j'ai regardé uniquement le cadre du tapis lorsque mon corps était aligné en ATR.

Oussama : pour moi, c'est au moment du maintien que je peux voir les mains et le tapis.

Amani : j'ai vu les mains et le tapis moi aussi.

Hamza : j'ai regardé le tapis et les mains au moment de l'équilibre.

Oussama : moi je peux regarder nettement entre les mains.

Amani : déjà lorsque tu es en ATR, tu peux voir uniquement le tapis. Tu peux te concentrer aussi sur les mains et le tapis pour avoir l'équilibre et pour ne pas se déséquilibrer ni vers l'avant, ni vers l'arrière. //

Enseignant : Qu'est-ce que vous avez senti alors ?

Hamza : on se centre surtout sur les bras et les jambes au moment du maintien.

Amani : mais on peut sentir tout le corps.

Yathreb : oui c'est vrai, j'ai senti tout mon corps bien tendu, c'est pour cette raison que j'ai tenu les deux secondes !

Oussama : en fait, monsieur c'est pratiquement tout le corps qui était très tendu au maintien. //

Amani : oui c'est vrai, on sent tout le corps gainé surtout pendant le maintien.

Oussama : moi aussi, j'ai senti tout le corps qui était très gainé.

Hamza : pour moi c'était surtout les jambes, c'est ce que j'ai senti ! //

Enseignant : tout ce que vous avez vu et senti, ce sont des repères pour la réussite de l'ATR, des repères visuels lorsque vous vous centrez sur les mains et repères perceptifs quand vous vous centrez sur la tonicité du corps.

## Groupe 2

### Débat5 groupe 2 : Aya (F), Hiba (F), Myriam (f), Rayen (G).

Enseignant : Qui peut me rappeler des critères de réussite de l'ATR ?

Hiba : absolument, lorsqu'on pousse fort sur les jambes, on alignera les bras, le

Aya : tout d'abord, on doit commencer par la fente avant et la jambe d'appui qui sera toujours avancée.

Myriam : les bras aussi seront dans le prolongement du corps.

Hiba : ensuite, on met les mains sur le tapis.

Rayen : les mains sur tapis doivent être à la largeur des épaules pour qu'on puisse équilibrer le corps à la verticale.

Myriam : on doit également pousser fort sur les jambes.

Hiba : ben oui, on pousse fort sur les jambes pour atteindre la verticale.

Rayen : ben pour pouvoir réaliser l'ATR.

Enseignant : vous pensez que ce sont les trois parties du corps qui doivent être alignées ?

Aya : bien sûr, les bras, le tronc et les jambes.

Rayen : pour exécuter l'ATR, on doit aligner tout le corps.

Hiba : ben oui, sinon on n'arrive pas à s'aligner dans l'ATR.

Myriam : on a vu déjà que l'alignement doit être entre ces trois parties du corps.

Enseignant : qu'est-ce qu'à propos l'ouverture des angles, est ce que vous avez oublié ça ?

Myriam : ben c'est vrai, l'autre fois, on a parlé de l'ouverture des angles bras-tronc et tronc-jambes !

Aya : en fait l'ouverture de ces angles est très nécessaire.

Hiba : on a déjà vu que ces angles doivent être ouverts pour exécuter l'alignement.

Rayen : ben c'est vrai c'est grâce à cette ouverture qu'on peut maîtriser l'alignement dans l'ATR? //

Enseignant Quels sont les autres critères pour réussir l'ATR?

Aya : le maintien de 2 secondes aussi monsieur.

Myriam : ben, c'est vrai on doit tenir l'ATR un peu de temps vers 2 secondes à peu près.

Rayen : à ce moment de maintien des deux secondes, le corps doit être bien rigide.

Aya : bien sur monsieur le maintien de 2 secondes est très important pour marquer l'ATR. //

Myriam : lors du maintien il faut aussi avoir de la force dans les bras, en fait beaucoup de force !

Hiba : toujours la force des bras chez les garçons dépasse celle chez les filles !

Aya : pas évident, les filles aussi peuvent exécuter un maintien de 2 secondes.

Myriam : ben c'est vrai, pas uniquement les garçons qui peuvent exécuter le maintien.

Rayen : évidemment les filles peuvent exécuter le maintien comme les garçons.

Aya : exactement, on peut faire le maintien comme vous.

Hiba : non ce n'est pas vrai, parce que je n'arrive pas jusqu'à maintenant à faire le maintien toute seule.

Myriam : moi aussi, sauf lorsque vous m'aidez. //

Enseignant : si vous vous rappelez l'autre fois on a parlé d'un terme spécifique en gymnastique à propos l'état du corps lors du maintien. Comment l'appel-t-on alors ?

Aya : ben...on a oublié le terme exact mais en fait c'est le corps qui doit être bien tendu !

Hiba : c'est vrai, monsieur on a oublié, on n'arrive pas à mémoriser le terme.

Enseignant : si vous vous rappelez c'est le gainage du corps au moment du maintien !

Aya : ben oui c'est vrai, on l'a déjà vu l'autre fois. Nous savons très bien ce que ça veut dire mais on a oublié le terme exact.

Enseignant : comment pouvez vous définir le gainage ?

Rayen : c'est tout le corps qui doit être bien tendu et gainé si on veut maintenir l'ATR deux secondes.

Myriam : oui c'est ce qu'on a déjà nommé un corps gainé l'autre fois.

Hiba : je n'arrive pas à bien gagner mon corps, je vois que c'est difficile !

Myriam : pareil que toi Hiba.

Aya : il ne faut pas être découragé quand même, il faut essayer toujours. //

*À ce moment, l'enseignant demande aux élèves d'aller exécuter une phase d'action pour bien définir les repères visuels et perceptifs.*

*Après l'action l'enseignant demande aux élèves :*

Enseignant : pouvez-vous me dire maintenant qu'est-ce que vous avez vu exactement lors de l'exécution de l'ATR ?

Aya : on peut ainsi observer les mains et le tapis.

Hiba : je peux voir mes mains et les pieds de mes amies qui m'ont aidé à faire l'ATR. //

Enseignant : Alors qu'est-ce que vous avez vu encore lors de l'exécution de l'ATR ?

Myriam : j'ai observé le tapis.

Rayen : on peut regarder les mains aussi avec le tapis.

Hiba : je n'ai rien observé, ça passe très vite.

Myriam : on peut regarder tout ce qu'on a laissé derrière aussi.

Aya : on ne peut pas regarder derrière non plus, mais lorsque tout le corps est aligné et tendu le maintien sera correct et on peut observer entre les mains. //

Enseignant : comment on les a appelés l'autre fois les amis qui nous aident à faire l'ATR ?

Aya : on les a appelés aides, puisqu'ils nous aident à bien aligner le corps.

Rayen : ben oui ce sont les aides qui peuvent nous contribuer à réussir l'ATR.

Enseignant : on les a appelés aides et parades.

Myriam : ben c'est vrai, je me rappelle de ce terme l'autre fois.

Hiba : je me rappelle du mot aide mais pas parade !

Aya : moi aussi, je me rappelle de ce mot, mais puisque c'est un terme spécifique à la gymnastique on l'oublie souvent.

Enseignant : bravo Aya, oui c'est ça. Donc pour vérifier la réussite de l'ATR il faut que le champ visuel soit sur les mains. Qu'est-ce que vous avez ressenti alors ?

Aya : ben, j'ai senti les mains sur le tapis.

Hiba : j'ai senti la tête renversée vers le bas et tout le corps sur les bras.

Aya : en fait, on va tenir l'ATR pendant 2 secondes sur les mains, donc la majeure partie du corps qu'on va sentir ce sont les mains.

Myriam : ben franchement pour moi, j'ai senti les jambes tenues par mes camarades, la tête renversée en bas, ben...tout sur les bras.

Aya : vraiment, j'ai senti un corps très lourd sur mes mains.

Rayen : moi j'ai senti les bras sur lesquels je m'appuis. //

Enseignant : tout ce que vous avez vu et senti, ce sont des repères pour la réussite de l'ATR, des repères visuels lorsque vous vous centrez sur les mains et repères perceptifs de sensation. Mais est ce que vraiment pour vous les repères étaient correcte à un point d'avoir réalisé l'ATR en réussite ? Puisque jusqu'à maintenant la plupart d'entre vous n'arrive pas à faire le maintien sans aide.

Tableau 50: temps de débat d'idées, catégorie de la construction des alignements de l'ATR dans le passage individuel des séances 4 et 6 pour les deux groupes G1 et G2

	Groupe 1	Groupe 2
Séance 2	<p><b>S2G1DICAUS1</b></p> <p>Enseignant: D'après vous, quels sont les critères de réussite d'un l'ATR ? Amani : pieds tendus.  Oussema : mains tendues vers le haut.  Enseignant : est-ce que c'est vraiment les mains qui doivent être tendues ? Est-ce que c'est les pieds ?  Amani : oui !  Enseignant : essayer de parler en français s'il vous plait.  Comment appelez-vous ça dans la langue française, est ce que c'est la main ?  Yathreb : madame, bras !  Enseignant : donc, on est d'accord qu'on parle des bras.  Et comment appelez ça toujours en français (en montrant la jambe) ?  (Ils répondent tous en même temps): jambe ! Madame.  Enseignant : il faut qu'on se met d'accord que la terminologie diffère d'une langue à une autre.  (Ils répondent tous en même temps): d'accord madame.  Enseignant : comment réaliser alors un ATR ? Pouvez-vous me préciser exactement les étapes de l'ART ainsi que les critères de réussite ?  Amani : mains sur le tapis. //</p>	<p><b>S2G2DICAUS1</b></p> <p>Enseignant : D'après vous, quels sont les critères de réussite de l'ATR ?  Aya : mettre les mains tendues sur le tapis.  Enseignant : est-ce que ce sont vraiment les mains qui doivent être tendues ? il faut se mettre d'accord sur la terminologie française qui diffère à celle en arabe. Donc si on choisit de parler en français il faut définir correctement les termes s'il vous plait. Êtes-vous d'accord ?  Tous ensemble : d'accord monsieur.  Enseignant : (montre tout le bras) comment vous appelez ça dans la langue française, est ce que c'est la main ?  Myriam : non, le bras.  Aya : j'ai voulu dire les bras.  Enseignant : les bras sont comment ?  Myriam: écartés en haut.  Hiba: mains parallèles aux ....  Aya: il faut mettre les mains sur le tapis et lancer les pieds.  Enseignant : avant la pose des mains sur tapis qu'est ce qu'on doit faire ?  Aya : de la position debout, on doit choisir le pied qui va être lancé vers le haut.  Enseignant : (montre toute la jambe) comment l'appelez-</p>

	<p><b>S2G1DICAUS2</b>  Yathreb : mains sur tapis, jambes vers le haut. //</p> <p><b>S2G1DICAUS3</b>  Enseignant : avant la pose des mains sur tapis qu'est ce qu'on doit faire ?  Tous ensembles : position debout.  Oussama : on choisit la jambe qui sera avancée.  Yathreb : les bras en haut.  Oussama : on avance la jambe sur laquelle on va...  Yathreb : la jambe d'appui.  Enseignant : Comment on appelle ça ? Départ comment ?  Yathreb : jambes ouvertes, bras en haut.  Enseignant : c'est-à-dire quoi ?  Oussama : on s'appuie sur une seule jambe ?  Enseignant : est-ce qu'on commence l'ATR avec le départ en fente et les bras vers le haut dans le prolongement du corps ?  Yathreb : oui, madame.  Enseignant : donc on commence avec départ en fente avant, les bras dans le prolongement du corps. Puis après qu'est-ce qu'on fait alors ?  Oussama : après on met les mains sur tapis.</p>	<p>vous en français ?  Hiba : jambe madame !  Enseignant : d'accord, comment on peut alors réaliser l'ATR dès le début?  Myriam : on fait un appui.  Enseignant : c'est à dire quoi ?  Aya : on s'appuie sur la jambe?  Enseignant : comment on peut s'appuyer sur une jambe ?  Pouvez-vous m'expliquer exactement comment entamer un ATR dès la position debout ?  Myriam : on avance une des jambes.  Enseignant : comment appelez-vous ça ? Est-ce que ce qu'on commence en fente avant ?  Aya : c'est vrai oui, les bras en haut.  Myriam : s'appuyer sur ...  Enseignant : comment alors commencer à faire l'ATR ?  Aya : départ en fente avant, les bras vers le haut.  Enseignant : comment sont les bras en haut ?  Ils veulent parler en même temps. L'enseignant leur demande de parler à tour de rôle.  Hiba: tendus à la verticale.  Enseignant : bras tendus à la verticale dans le prolongement du corps. On peut noter alors sur la fiche  L'enseignant note sur la fiche : départ en fente avant, bras dans le prolongement du corps.  Enseignant : puis, qu'est ce qu'on fait ?  Hiba: on met les mains sur tapis.</p>
--	---	---

	<p>Enseignant : comment mettre les mains sur le tapis?  Amani : écartées.  Enseignant : mains écartées mais à quelle largeur ?  Oussama : mains même niveau que les épaules.  Enseignant : mains écartées à la largeur des épaules?  Amani : oui !  Yathreb : on lance la jambe.  Enseignant : on lance la jambe, qu'est-ce que ça veut dire ?  Oussama : on lance la jambe et...  Enseignant : donc au départ, il faut pousser fort sur la jambe ?  Oussama : ben, oui on pousse fort sur la jambe d'appui.  Amani : deux jambes ...//</p>	<p>Enseignant : comment poser les mains ?  Aya : il faut mettre les mains écartées sur tapis et essayer de lancer la jambe vers le haut.  Enseignant : mains écartées mais à quelle largeur ?  Hiba: alignés avec les oreilles.  Enseignant : c'est-à-dire quoi ? Sont-elles à la largeur des épaules ?  Hiba: oui !  Aya : c'est vrai sont à la largeur des épaules.  Enseignant : on dit aussi à la largeur du bassin. Puis après, qu'est-ce que on fait ?  Aya : on lance la jambe.  Myriam : une jambe puis l'autre.</p>
Séance 3	<p><b>S3G1DICAUS1</b>  Enseignant : rappelons-nous de ce qu'on a vu la dernière fois ? Quels sont les critères de réussite de l'ATR ? J'aimerais bien que tout le monde prenne la parole, vous êtes en train de débattre en groupe ?  Oussama: premièrement, il faut faire la fente avant puis on pousse fort sur la jambe d'appui.  Yathreb: on lance les deux jambes à la verticale.  Hamza : avant de lancer les jambes à la verticale, on doit mettre les mains sur tapis pour qu'on puisse pousser la jambe vers le haut.  Oussama: ben, c'est automatique la pose des deux mains sur le tapis à la largeur des épaules. //</p>	<p><b>S3G2DICAUS1</b>  Enseignant : ce sont les critères de réalisation de l'ATR, qu'on a établi l'autre fois. Quels sont alors les critères de réussite de l'ATR ? J'aimerais bien que tout le monde prenne la parole, vous êtes en train de débattre en groupe ?  Aya : tout le corps bien aligné. //</p> <p><b>S3G2DICAUS2</b>  Hiba : on doit commencer par la fente avant pour arriver à pousser fort sur la jambe.  Myriam : justement parce que la poussée de jambe peut nous aider à arriver facilement à la verticale.  Aya : mais quand même, il faut poser correctement les mains</p>

<p><b>S3G1DICAUS2</b> Amani : puis lorsque les jambes seront en haut, la tête doit être en bas. //</p> <p><b>S3G1DICAUS3</b> Enseignant : pour commencer, comment vous préparez-vous à l'ATR ? Est-ce que ce sont les bras qui sont alignés en haut? comment les bras sont alignés à la verticale avec le corps ? Yathreb: ben oui, les bras sont alignés en haut avec tout le corps. //</p> <p><b>S3G1DICAUS4</b> Amani : les mains sont posées sur le tapis et les jambes à la verticale. Hamza : bras alignés avec les jambes. Oussama : ben c'est vrai, les bras sont alignés avec les jambes. Enseignant : il y a l'alignement des bras avec les jambes et quoi d'autre ? quelle est la partie qui s'aligne avec les bras et les jambes dans l'ATR ? Oussama : ben oui, tout le corps est aligné à la verticale renversée. Enseignant : pouvez-vous définir les angles entre ses différentes parties lors de l'exécution de l'ATR ?</p>	<p>à la largeur des épaules pour pouvoir pousser les jambes. //</p> <p><b>S3G2DICAUS3</b> Rayen : après la poussée de jambe, le corps sera tout droit. Enseignant : (montre la figure sur la fiche) qu'est-ce que tu veux dire par corps tout droit ? Rayen : jambes parallèles en haut. Enseignant : que veux-tu dire par jambes parallèles en haut? Myriam: c'est à dire les jambes seront dans une ligne droite. Enseignant : est-ce que c'est uniquement les jambes ? Aya : les bras aussi seront parallèles et dans une ligne droite ! Myriam: oui, c'est tout le corps qui fait... Aya : bien sûr tout le corps fera une ligne droite ! Enseignant : quelles sont les parties du corps qui font une ligne droite? Myriam: les deux, bras et jambes monsieur ! Rayen : les bras sont alignés avec tout le corps. Enseignant : qu'est ce tu veux dire par tout le corps ? Rayen : bras et jambes monsieur. Enseignant : il y a trois parties majeures du corps qui seront alignés à l'ATR quelles sont alors? Hiba : euh... Aya: les bras et les jambes monsieur ? Hiba : oui c'est vrai, quelle est alors la troisième partie ? Rayen : je crois que c'est les parties du corps.</p>
--	---

	<p>Hamza : tout le corps est perpendiculaire au sol. Yathreb : corps bien aligné et perpendiculaire au sol. //</p> <p><b>S3G1DICAUS5</b></p> <p>Enseignant : (montre la figure sur la fiche) que fait le bras avec le tronc ? Quel angle précisément ? Yathreb : ben...il n'y a pas d'angle madame. Je ne vois rien moi ! Amani: un angle euh... Hamza : si, un angle obtus que fasse tout le corps! Enseignant : c'est quoi cet angle obtus ? Comment le définir encore ? Oussama : en mathématique un angle obtus est un angle de 180°. Amani: ben oui, c'est vrai //</p>	<p>Hiba : est-ce que ça existe des angles dans le corps, comment? Aya : euh... Myriam : je ne sais pas ! Rayen : on ne voit pas d'angles qui apparaissent dans le corps. Enseignant : (montre la figure sur la fiche) est ce que vous pouvez remarquer qu'il y a un angle entre bras et tronc et tronc et jambes ? Rayen : un angle de 180° madame ! Aya : oui c'est vrai à chaque fois un angle de 180°. Aya : ben c'est vrai !! Myriam : oui, on peut comprendre ça !! L'enseignant note sur la fiche : ouverture des angles BT et TJ bras. Aya : monsieur mais c'est la première fois pour moi que j'entends ceci ! Rayen : moi aussi, c'est la première fois.</p>
Séance 4	<p><b>S4G1DICAUS1</b></p> <p>Enseignant : Quels sont les critères de réussite de l'ATR? Oussama : c'est surtout l'alignement des trois parties du corps, les bras, le tronc et les jambes. Yathreb : même les pointes seront aussi dégagées vers le haut. Amani : en alignement tout le corps doit faire une ligne</p>	<p><b>S4G2DICAUS1</b></p> <p>Enseignant : Quels sont les critères de réussite de l'ATR? Hiba : tout le corps est aligné. Aya : les jambes et les bras sont alignés avec le tronc. Rayen : on a déjà vu l'autre fois, que pour réussir un ATR il faut faire l'alignement entre ces trois parties du corps Hiba : oui, c'est vrai on a vu ça la dernière séance. Myriam : les pointes des pieds sont aussi dégagées vers le</p>

<p>droite. //</p> <p><b>S4G1DICAUS2</b></p> <p>Hamza : pour arriver à bien aligner le corps, il faut faire l'ATR en ralenti.</p> <p>Enseignant : Qu'est-ce que tu veux dire exactement par ralenti?</p> <p>Hamza : euh...c'est-à-dire il faut faire l'équilibre petit à petit.</p> <p>Oussama : c'est vrai, on ne peut pas faire l'équilibre en toute vitesse !</p> <p>Amani : oui c'est vrai pour arriver à la verticale, il faut faire l'alignement à petite vitesse, sinon on passera directement à la roulade avant.</p> <p>Enseignant : vous voulez dire qu'il faut bien se placer pour bien exécuter l'élément ?</p> <p>Hamza : oui monsieur. Il faut travailler l'alignement lentement pour passer à l'ATR ;</p> <p>Oussama : la pose des mains et la poussée des jambes nécessitent qu'on fasse les étapes doucement.</p> <p>Amani : ça c'est vrai, oui. L'ATR ne doit pas être exécuté rapidement monsieur. //</p> <p><b>S4G1DICAUS3</b></p> <p>Enseignant : (montre la figure) donc d'après vous comment peut-on exécuter correctement un ATR ?</p> <p>Oussama : avec l'alignement bras, tronc , jambe bien</p>	<p>haut.</p> <p>Rayen : généralement, tout le corps doit être aligné pour réussir l'ATR. //</p> <p><b>S4G2DICAUS2</b></p> <p>Aya : monsieur, même pour les angles du corps, c'était la première fois aussi. //</p>
---	--

	<p>sûr ! On peut maîtriser un ATR. //</p> <p><b>S4G1DICAUS4</b> Oussama : ... et bien droit aussi. Yathreb : on peut facilement voir un corps bien aligné. //</p> <p><b>S4G1DICAUS5</b> Hamza : non, ce n'est pas ça ! Plutôt on peut réussir l'ATR par l'alignement bras, tronc jambe ! //</p>	
Séance 5	<p><b>S5G1DICAUS1</b> Enseignant : qui peut nous rappeler des critères de réussite de l'ATR ? Amani : on commence tout d'abord par la fente avant et les bras dans le prolongement du corps. Yathreb : puis on pose les mains sur le tapis à la largeur des épaules. Hamza : on pousse très fort aussi sur la jambe libre pour arriver à la verticale.//</p> <p><b>S5G1DICAUS2</b> Yathreb : oui c'est vrai, pour arriver à la verticale, on doit aligner les bras, le tronc et les jambes</p>	<p><b>S5G2DICAUS1</b> Enseignant : qui peut me rappeler des critères de réussite de l'ATR ? Aya : tout d'abord, on doit commencer par la fente avant et la jambe d'appui qui sera toujours avancée. Myriam : les bras aussi seront dans le prolongement du corps. Hiba : ensuite, on met les mains sur le tapis. Rayen : les mains sur tapis doivent être à la largeur des épaules pour qu'on puisse équilibrer le corps à la verticale. Myriam : on doit également pousser fort sur les jambes. Hiba : ben oui, on pousse fort sur les jambes pour atteindre la verticale. Rayen : ben pour pouvoir réaliser l'ATR. Hiba : absolument, lorsqu'on pousse fort sur les jambes, on</p>

<p>Amani : en fait, aligner tout le corps.  Yathreb : dans l'alignement, même les pointes doivent être dégagées vers le haut.  Hamza : mais l'alignement doit être entre les trois parties du corps. //</p> <p><b>S5G1DICAUS3</b>  Enseignant : qu'est-ce qu'à propos l'ouverture des angles est ce que vous avez oublié ça ?  Amani : ben oui, il y a aussi l'ouverture des angles bras-tronc et tronc-jambes pour être bien aligné.  Hamza : ben justement, l'alignement des trois parties avec l'ouverture des angles bras-tronc et tronc-jambes sont nécessaires pour marquer l'ATR.  Amani : ben c'est vrai nous avons vue déjà que les angles entre le tronc et les bras et entre le tronc et les jambes sont nécessaires pour réaliser l'alignement.  Yathreb : d'ailleurs, on peut regarder ça facilement.  Oussama : c'est-à-dire ces angles doivent être ouverts pour pouvoir réaliser un alignement. //</p> <p><b>S5G1DICAUS4</b>  Enseignant : comment alors peut-on réussir l'alignement en ATR?  Yathreb : pour bien exécuter l'alignement, il faut bien aligner les bras, le tronc et les jambes.</p>	<p>alignera les bras, le tronc et les jambes.</p> <p><b>S5G2DICAUS2</b>  Enseignant : vous pensez que ce sont les trois parties du corps qui doivent être alignées ?  Aya : bien sur, les bras, le tronc et les jambes.  Rayen : pour exécuter l'ATR, on doit aligner tout le corps.  Hiba : ben oui, sinon on n'arrive pas à s'aligner dans l'ATR.  Myriam : on a vu déjà que l'alignement doit être entre ces trois parties du corps.</p> <p><b>S5G2DICAUS3</b>  Enseignant : qu'est-ce qu'à propos l'ouverture des angles, est ce que vous avez oublié ça ?  Myriam : ben c'est vrai, l'autre fois, on a parlé de l'ouverture des angles bras-tronc et tronc-jambes !  Aya : en fait l'ouverture de ces angles est très nécessaire.  Hiba : on a déjà vu que ces angles doivent être ouverts pour exécuter l'alignement.  Rayen : ben c'est vrai c'est grâce à cette ouverture qu'on peut maîtriser l'alignement dans l'ATR? //</p>
--	--

	<p>Oussama : oui, en fait c'est l'alignement des bras, du tronc et des jambes. Amani : même on peut distinguer et voir clairement cet alignement des trois parties du corps</p> <p><b>DICAUS5</b></p> <p>Hamza : d'ailleurs, on peut voir clairement cette ouverture dans le maintien. Amani : c'est grâce aussi à l'ouverture des angles ras-tronc et tronc-jambes qu'on peut réussir l'alignement.</p>	
--	--	--

Tableau 51 : catégorie du maintien de l'ATR dans le passage individuel des séances 4 et 6 pour les deux groupes G1 et G2 temps de débat d'idées

	Groupe 1	Groupe 2
Séance 2		
Séance 3		
Séance 4	<p><b>S4G1DIMUS1</b></p> <p>Enseignant : comment faut-il faire alors pour bien réussir l'ATR ?</p> <p>Oussama : il faut avoir aussi la force dans les bras pour pouvoir rester un moment en ATR.</p> <p>Hamza : c'est vrai que la force des bras est nécessaire parce qu'elle nous aide à bien maîtriser l'alignement en ATR.</p> <p>Amani : peut-être ! mais je peux rester en alignement pourtant je n'ai pas beaucoup de force dans les bras.</p> <p>Yathreb : moi aussi je peux maîtriser l'alignement sans force de bras. //</p>	<p><b>S4G2DIMUS1</b></p> <p>Rayen : généralement, tout le corps doit être solide et aligné.</p> <p>Enseignant : Qu'est-ce que vous voulez dire par un corps solide?</p> <p>Aya : je pense qu'on doit posséder un corps dur. //</p> <p><b>S4G2DIMUS2</b></p> <p>Enseignant : que voulez-vous dire par un corps solide?</p> <p>Aya : c'est-à-dire euh...</p> <p>Rayen : c'est à dire qu'on doit avoir la force dans les bras pour bien maîtriser l'ATR.</p> <p>Aya : c'est vrai, en fait si on ne possède pas de force dans</p>

<p>S4G1DIMUS2</p> <p>Oussama : moi je peux tenir l'ATR aussi un moment prolongé.</p> <p>Yathreb : également pour moi! Je peux tenir l'ATR un bon moment.</p> <p>Amani : je crois que je peux aussi.</p> <p>Enseignant : (montre la figure) d'après vous comment peut-on maintenir un ATR ?</p> <p>Yathreb: euh..., lorsqu'on marque un temps d'arrêt un peu prolongé dans l'ATR.</p> <p>Enseignant : (montre la figure) : qu'est-ce que tu veux dire par temps d'arrêt ? d'après vous pour combien de temps faut-il maintenir un ATR ?</p> <p>Amani : on doit tenir 2 minutes !</p> <p>Tous : (en souriant) comment !</p> <p>Amani : non, j'ai voulu dire 2 secondes.</p> <p>Enseignant: ce moment d'arrêt s'appelle en gymnastique le maintien. //</p>	<p>les bras, on ne peut pas maîtriser un ATR.</p> <p>Myriam : mais monsieur je pense que ce n'est pas tous les élèves qui peuvent avoir cette force là !</p> <p>Aya : ben c'est vrai tout dépend de la force de la personne.</p> <p>Enseignant : qu'est-ce que tu veux dire exactement par tout dépend de la force de la personne ?</p> <p>Aya : monsieur, c'est-à-dire il y a des élèves qui possèdent la force dans les bras et qui peuvent rester en ATR sans aide.</p> <p>Myriam : ben je n'ai pas de force dans les bras !</p> <p>Hiba : pour moi, j'ai juste une petite force dans mes bras.</p> <p>Rayen : mais la force des bras est nécessaire pour réaliser l'ATR surtout pour les garçons!</p> <p>Myriam : même pour les filles aussi. Parce qu'il y a des filles qui s'entraînent dans des clubs.</p> <p>Enseignant : vous voulez dire que pour réussir l'ATR il faut avoir la force dans les bras ?</p> <p>Rayen : oui, normalement on doit avoir de la force dans</p>
---	---

	<p><b>S4G1DIMUS3</b></p> <p>Yathreb : si on veut marquer l'ATR le corps doit être très rigide.</p> <p>Enseignant : que veux-tu dire par rigide ? pouvez-vous préciser encore ?</p> <p>Oussama : ce que je sais, c'est un corps bien solide !</p> <p>Amani si monsieur, un corps tendu ! Parce que sinon on n'arrive pas à faire l'ATR !</p> <p>Yathreb: c'est vrai lorsque le corps sera bien rigide, on peut alors tenir l'alignement.</p> <p>Enseignant : un corps tendu, droit, aligné et rigide. On dit un corps gainé. Connaissez-vous ce terme ?</p> <p>Hamza : gainé ! Non, je ne connais pas monsieur!</p> <p>Oussama : c'est la première fois que j'entends parler par ce mot-là !</p> <p>Yathreb : moi aussi ! C'est la première fois que j'entends parler par ce mot-là !</p>	<p>les bras pour réussir l'ATR.</p> <p>Aya : monsieur, peut être avec la force des bras on peut rester plus longtemps en ATR. //</p> <p><b>S4G2DIMUS3</b></p> <p>Enseignant : dans l'ATR le corps doit être solide et aligné. Pouvez-vous expliquer comment ?</p> <p>Myriam : c'est-à-dire un corps dur.</p> <p>Rayen : c'est-à-dire les muscles seront durs et forts !</p> <p>Enseignant : lorsque les muscles seront durs le corps sera solide, on dit alors un corps gainé. On parle du gainage.</p> <p>Aya : gainé ! Ça veut dire solide ?</p> <p>Hiba : ça veut dire un corps tendu et rigide.</p> <p>Enseignant : en fait c'est un terme spécifique à la gymnastique.</p> <p>Rayen : c'est la première fois que j'entends parler par ce mot-là !</p> <p>Hiba : moi aussi ! La première fois que j'entends parler</p>
--	--	--

Amani : moi aussi ! //

#### **S4G1DIMUS4**

Enseignant : en fait un corps gainé en ATR est un corps bien solide où les muscles seront contractés.

Oussama: oui, c'est vrai on ne peut pas rester aligné et gainé dans cette position-là que par la force des bras.

Hamza : oui, c'est vrai normalement avec la force des bras qu'on peut rester un bon moment en l'ATR.

Yathreb : je ne vois pas beaucoup de nécessité pour la force des bras mais plutôt c'est l'alignement correct des trois parties bras, tronc et jambes.//

#### **S4G1DIMUS5**

Amani : c'est un moment où on doit rester les 2 secondes en ATR. //

#### **S4G1DIMUS6**

par ce mot-là !

Hiba : oui, mais lorsque mes amis me tiennent. Je ne peux pas me tenir seule.

Aya : mais, il faut quand même compter sur soi !

Myriam : je crois que lorsque les bras seront plus forts on peut tenir l'ATR. //

#### **S4G2DIMUS4**

Hiba : monsieur, est ce que nous sommes concernés par ce temps d'arrêt sur l'ATR ?

Enseignant : normalement, selon les IO en Tunisie les filles ne sont pas concernées. Mais c'est quand même un critère de réussite pour l'ATR en gymnastique. Pouvez-vous me dire alors comment appelle-t-on ce temps d'arrêt ?

Myriam : vraiment, on ne sait pas.

Enseignant : ce temps d'arrêt que vous venez de parler s'appelle en gymnastique le maintien. En fait c'est le

<p>Yathreb : on doit tenir deux secondes, monsieur. Surtout pour les garçons.</p> <p>Hamza : justement, on doit rester les deux secondes en ATR le jour de l'examen pour avoir les trois marques.</p> <p>Oussama : rester ces deux secondes là par les forces des bras avant de passer à la roulade avant.</p> <p>Amani : c'est moi qui ai dit ça. D'ailleurs je connais cette information.</p> <p>Yathreb : moi aussi je connais la durée depuis l'année dernière. Puisque je refais l'année. //</p> <p><b>5G1DIMUS1</b></p> <p>Hamza : mais il faut aussi tenir l'ATR un bon moment.</p> <p>Oussama : pour marquer cet alignement on doit tenir l'ATR un moment de deux secondes.</p> <p>Hamza : on doit garder les muscles bien toniques pendant ce maintien de 2 secondes.</p> <p>Yathreb : normalement, le maintien 2 secondes de l'alignement est automatique.</p>	<p>maintien de l'alignement BTJ. Quelle est alors la durée de ce maintien ?</p> <p>Myriam : peut-être quelques secondes mais je ne sais pas exactement combien.</p> <p>Hiba : mais on peut faire la roulade avant toute suite</p> <p>Rayen : j'ai entendu dire qu'il faut tenir deux secondes en bac sport pour les garçons, est ce que c'est vrai monsieur ?</p> <p>Enseignant : oui c'est vrai, mais il faut savoir que le maintien est un critère de réussite de l'ATR. Selon les instructions officielles Tunisiennes, il faut tenir 2sec et ça s'appelle un maintien bref.</p> <p>Hiba : monsieur, est ce que nous sommes concernés par ce maintien ?</p> <p>Enseignant : ben pour les garçons c'est oui, selon les instructions officielles tunisiennes alors que pour les filles c'est préférable.//</p>
--	---

Amani : pas évident 2 secondes, mais peut être ça sera automatique lorsque les muscles seront bien toniques et bien rigides. //

### **S5G1DIMUS2**

Enseignant : c'est-à-dire quoi muscles bien toniques? Quel est le terme qu'on a utilisé l'autre fois ?

Amani : on a parlé l'autre fois du terme gainé.

Enseignant : bien, c'est-à-dire quoi ?

Hamza : déjà, on a vu l'autre séance que tout le corps doit être gainé lors de l'exécution de l'ATR.

Oussama : effectivement, en fait j'ai bien remarqué en exécutant l'ATR que le maintien ne sera que par le gainage du corps sinon on passe vite à la roulade.

Yathreb : ben oui, si notre corps ne sera pas bien tendu et les muscles bien gainés on n'arrive pas à réussir le maintien dans l'ATR.

Amani : ça c'est vrai, on doit réaliser le maintien des deux

### **S4G2DIMUS5**

Aya : ben, nous les filles, on est appelé à faire ça parce qu'on peut le faire avec force aussi?

Hiba : monsieur, est ce qu'on va s'entraîner sur la force, nous les filles?

Myriam : je trouve que c'est un peu difficile !

Aya : au contraire si tu fais plusieurs essais, tu réussiras.

Rayen : ben oui, je répète l'ATR plusieurs fois pour y arriver.

Aya : donc on doit faire un effort de plus ! //

	<p>secondes pour arracher les marques de l'examen. //</p> <p><b>S5G1DIMUS3</b></p> <p>Oussama : le terme gainé monsieur, d'ailleurs un corps gainé doit être tendu lors de l'exécution de l'ATR. //</p>	
Séance 5	<p><b>S5G1DIMUS1</b></p> <p>Hamza : mais il faut aussi tenir l'ATR un bon moment.</p> <p>Oussama : pour marquer cet alignement on doit tenir l'ATR un moment de deux secondes.</p> <p>Hamza : on doit garder les muscles bien toniques pendant ce maintien de 2 secondes.</p> <p>Yathreb : normalement, le maintien 2 secondes de l'alignement est automatique.</p> <p>Amani : pas évident 2 secondes, mais peut être ça sera automatique lorsque les muscles seront bien toniques et bien rigides. //</p>	<p><b>S5G2DIMUS1</b></p> <p>Enseignant Quels sont les autres critères pour réussir l'ATR?</p> <p>Aya : le maintien de 2 secondes aussi monsieur.</p> <p>Myriam : ben, c'est vrai on doit tenir l'ATR un peu de temps vers 2 secondes à peu près.</p> <p>Rayen : à ce moment de maintien des deux secondes, le corps doit être bien rigide.</p> <p>Aya : bien sur monsieur le maintien de 2 secondes est très important pour marquer l'ATR. //</p>

**S5G1DIMUS2**

Enseignant : c'est-à-dire quoi muscles bien toniques? Quel est le terme qu'on a utilisé l'autre fois ?

Amani : on a parlé l'autre fois du terme gainé.

Enseignant : bien, c'est-à-dire quoi ?

Hamza : déjà, on a vu l'autre séance que tout le corps doit être gainé lors de l'exécution de l'ATR.

Oussama : effectivement, en fait j'ai bien remarqué en exécutant l'ATR que le maintien ne sera que par le gainage du corps sinon on passe vite à la roulade.

Yathreb : ben oui, si notre corps ne sera pas bien tendu et les muscles bien gainés on n'arrive pas à réussir le maintien dans l'ATR.

Amani : ça c'est vrai, on doit réaliser le maintien des deux secondes pour arracher les marques de l'examen. //

**S5G1DIMUS3****S5G2DIMUS2**

Myriam : lors du maintien il faut aussi avoir de la force dans les bras, en fait beaucoup de force !

Hiba: toujours la force des bras chez les garçons dépasse celle chez les filles !//

**S5G2DIMUS3**

Aya : pas évident, les filles aussi peuvent exécuter un maintien de 2 secondes.

Myriam : ben c'est vrai, pas uniquement les garçons qui peuvent exécuter le maintien.

Rayen : évidemment les filles peuvent exécuter le maintien comme les garçons.

Aya : exactement, on peut faire le maintien comme vous.

Hiba : non ce n'est pas vrai, parce que je n'arrive pas jusqu'à maintenant à faire le maintien toute seule.

Myriam : moi aussi, sauf lorsque vous m'aidez. //

**S5G2DIMUS4**

	<p>Oussama : le terme gainé monsieur, d'ailleurs un corps gainé doit être tendu lors de l'exécution de l'ATR. //</p>	<p>Enseignant : si vous vous rappelez l'autre fois on a parlé d'un terme spécifique en gymnastique à propos l'état du corps lors du maintien. Comment l'appel-t-on alors ?</p> <p>Aya : ben...on a oublié le terme exact mais en fait c'est le corps qui doit être bien tendu !</p> <p>Hiba : c'est vrai, monsieur on a oublié, on n'arrive pas à mémoriser le terme.</p> <p>Enseignant : si vous vous rappelez c'est le gainage du corps au moment du maintien !</p> <p>Aya : ben oui c'est vrai, on l'a déjà vu l'autre fois. Nous connaissons très bien ce que ça veut dire mais on a oublié le terme exact.</p> <p>Enseignant : comment pouvez vous définir le gainage ?</p> <p>Rayen : c'est tout le corps qui doit être bien tendu et gainé si on veut maintenir l'ATR deux secondes.</p> <p>Myriam : oui c'est ce qu'on a déjà nommé un corps gainé l'autre fois.</p> <p>Hiba : je n'arrive pas à bien gagner mon corps, je vois que</p>
--	--	---

		<p>c'est difficile !</p> <p>Myriam : pareil que toi Hiba.</p> <p>Aya : il ne faut pas être découragé quand même, il faut essayer toujours. //</p>
--	--	---

Tableau 52 : catégorie du repérage de l'ATR dans le passage individuel des séances 4 et 6 pour les deux groupes G1 et G2 temps de débat d'idées

	Groupe 1	Groupe 2
Séance 2		
Séance 3		
Séance 4		
Séance 5	<p><b>S5G1DIRUS1</b></p> <p>Enseignant : pouvez-vous me dire qu'est-ce que vous pouvez voir exactement lors de l'exécution de l'ATR ?</p> <p>Amani : je n'ai rien vu moi.</p> <p>Oussama : au moment de l'ATR, je peux regarder les pieds des autres.</p> <p>Hamza : on peut voir aussi le tapis et les mains, puisqu'à ce moment on est en maintien sur l'ATR.</p>	<p><b>S5G2DIRUS1</b></p> <p>Enseignant : pouvez-vous me dire maintenant qu'est-ce que vous avez vu exactement lors de l'exécution de l'ATR ?</p> <p>Aya : on peut ainsi observer les mains et le tapis.</p> <p>Hiba : je peux voir mes mains et les pieds de mes amies qui m'ont aidé à faire l'ATR. //</p> <p><b>S5G2DIRUS2</b></p> <p>Enseignant : Alors qu'est-ce que vous avez</p>

	<p>Yathreb : peut-être tout ce qui est devant nos yeux ! //</p> <p><b>S5G1DIRUS2</b></p> <p>Enseignant : pouvez-vous me dire maintenant qu'est-ce que vous avez vu exactement lors de l'exécution de l'ATR ?</p> <p>Yathreb : monsieur, j'ai regardé uniquement le cadre du tapis lorsque mon corps était aligné en ATR.</p> <p>Oussama : pour moi, c'est au moment du maintien que je peux voir les mains et le tapis.</p> <p>Amani : j'ai vu les mains et le tapis moi aussi.</p> <p>Hamza : j'ai regardé le tapis et les mains au moment de l'équilibre.</p> <p>Oussama : moi je peux regarder nettement entre</p>	<p>vu encore lors de l'exécution de l'ATR?</p> <p>Myriam : j'ai observé le tapis.</p> <p>Rayen : on peut regarder les mains aussi avec le tapis.</p> <p>Hiba : je n'ai rien observé, ça passe très vite.</p> <p>Myriam : on peut regarder tout ce qu'on a laissé derrière aussi.</p> <p>Aya : on ne peut pas regarder derrière non plus, mais lorsque tout le corps est aligné et tendu le maintien sera correct et on peut observer entre les mains. //</p> <p><b>S5G2DIRUS3</b></p> <p>Enseignant : bravo Aya, oui c'est ça. Donc pour vérifier la réussite de l'ATR il faut que le champ visuel soit sur les mains. Qu'est-ce que vous avez</p>
--	---	--

<p>les mains.</p> <p>Amani : déjà lorsque tu es en ATR, tu peux voir uniquement le tapis. Tu peux te concentrer aussi sur les mains et le tapis pour avoir l'équilibre et pour ne pas se déséquilibrer ni vers l'avant, ni vers l'arrière. //</p> <p><b>S5G1DIRUS3</b></p> <p>Enseignant : pouvez-vous me dire aussi qu'est-ce que vous pouvez sentir lors de la réalisation de l'ATR?</p> <p>Oussama : monsieur au moment de l'exécution de l'ATR je peux sentir les bras parce que ce sont les mains qui tiennent tout le corps pendant le maintien !</p> <p>Hamza : moi aussi, c'est pratiquement les bras que j'ai senties.</p>	<p>senti alors?</p> <p>Aya : ben, j'ai senti les mains sur le tapis.</p> <p>Hiba : j'ai senti la tête renversée vers le bas et tout le corps sur les bras.</p> <p>Aya : en fait, on va tenir l'ATR pendant 2secondes sur les mains, donc la majeure partie du corps qu'on va sentir ce sont les mains.</p> <p>Myriam : ben franchement pour moi, j'ai senti les jambes tenues par mes camarades, la tête renversée en bas, ben...tous sur les bras.</p> <p>Aya : vraiment, j'ai senti un corps très lourd sur mes mains.</p> <p>Rayen : moi j'ai senti les bras sur lesquels je m'appuis. //</p>
---	--

Amani : on peut sentir les jambes aussi.

Yathreb : les jambes seront plus lourdes sur le corps. //

#### **S5G1DIRUS4**

Enseignant : Qu'est-ce que vous avez senti alors?

Hamza : on se centre surtout sur les bras et les jambes au moment du maintien.

Amani : mais on peut sentir tout le corps.

Yathreb : oui c'est vrai, j'ai senti tout mon corps bien tendu, c'est pour cette raison que j'ai tenu les deux secondes !

Oussama : en fait, monsieur c'est pratiquement tout le corps qui était très tendu au maintien. //

**S5G1DIRUS**

Amani : oui c'est vrai, on sent tout le corps gainé surtout pendant le maintien.

Oussama : moi aussi, j'ai senti tout le corps qui était très gainé.

Hamza : pour moi c'était surtout les jambes, c'est ce que j'ai senti ! //

Tableau 53 : verbatim en dialecte tunisien des élèves des deux groupes durant les temps de débat d'idées

S2G2DIACAUS1	S2G1DIACAUS1
<p>الأستاذ: حسب رأيكم شنو مقاييس النجاح متاع I'ATR  آية: نخطوا يدينا tendus على البساط  الأستاذ: يلزم الإيدين هوما اللي بيداو tendus؟ يلزما نكونوا متفاهمين في  terminologie خاطر الفرنسية والعربية موش كيف كيف تفاهمنا؟  (الكل مع بعضهم): تفاهمنا Mr  الأستاذ: (يشير إلى كامل الذراع) كيفاش نسميوه بالفرنسية، ? la main  مريم: لا الذراع  آية : حبيت نقول : les bras  الأستاذ: اليدين كيفاش؟  مريم: écartées فوق  هبة:اليدين parallèles لـ .....  آية : يلزما نخطوا ايدينا على البساط  الأستاذ: قبل la pose des mains اش يلزما نعملوا؟  آية: وضعية الوقوف يلزما نختاروا الساق اللي بش تمشي ل فوق  الأستاذ يشير إلى كامل الساق) كيفاش نسموها بالفرنسية؟  هبة: jambe mme  الأستاذ:تفاهمنا كيفاش نجموا نعملوا I'ATR من الأول  مريم: نعملوا un appuis  الأستاذ: شمعناها؟  آية:نرتكزوا على الساق؟  الأستاذ:كيفاش نعملوا بش نرتكزوا على الساق؟ شكون ينجم يفسرلي بالضبط  كيفاش نعملوا l'équilibre بعد وضعية الوقوف؟  مريم:نقدموا ساق</p>	<p>الأستاذة: حسب رأيكم شنو مقاييس النجاح متاع I'ATR  أسامة: اليدين مطلوقة إلى الأعلى  الأستاذة: اللي يلزم يكونوا tendus هوما اليدين وإلا الساقين  أمانى: إي للزوز  الأستاذة:كيفاش نسميوه هذا ؟  يثر ب: les bras Mme  الأستاذة: donc متفاهمين اللي احنا نحكيو على les bras اش نسميو هذا )  مع الإشارة إلى الساق)  (يجابوا الكل مع بعضهم): الساق  الأستاذة: يلزم نتفقوا اللي التسميات تختلف من لغة إلى أخرى  ( يجابوا الكل مع بعضهم ) : فهمنا Mme  الأستاذة : كيفاش نجموا نعملوا I'ATR؟ تنجموا تحددوا مراحل ومقاييس  النجاح ؟  أمانى : اليدين على tapis  S2G1DICAUS2  يثر ب:اليدين على البساط والساقين فوق  S2G1DICAUS3  الأستاذ: قبل ما نخطو يدينا اش نعملوا ؟  (الكل مع بعضهم) : وقوف مستقيم  أسامة: نختاروا الساق الأمامية  يثر ب: اليدين فوق</p>

أسامة: نقدموا الساق اللي .....

يثرّب: ساق الإرتكاز

الأستاذ: كيفاش نسميوها ؟ البداية كيفاش؟

يثرّب: الساقين محلولة، اليدين فوق

الأستاذ: شمعتها؟

أسامة: نرتكزوا على ساق واحدة

الأستاذ: نبدأو l'ATR ب : fente avant واليدين فوق يكملوا بقية الجسم

يثرّب: oui

الأستاذ: معناها نبدأو avec une fente avant واليدين فوق مع بدننا ،

شنعملوا مبعده؟

أسامة: مبعده نحطوا يدينا على البساط

الأستاذ: كيفاش نحطوهم ايدينا؟

أماني: écartées

**S3G2D8CAUS1**

الأستاذ : باش نراجعو مع بعضنا اش شفنا في اخر حصة ؟ شنوا شروط نجاح

ماذا بيا الناس الكل تشارك وتأخذ الكلمة

أسامة : أولا يازمنعملو Fente- avant وبعد ندزو بالبالى على ساق

الإرتكاز

يثرّب : إرتقاء الساقين للزور a la verticale

حمزة : قبل ما تبدأ الساق à la verticale يلزم نحطو ليدين على Tapis

باش نجمو نعدو الساقين à la verticale .

أسامة: حطان اليدين على tapis في niveau الاكتاف حاجة

automatique يظهرلي

أماني يلزم ساقين كي بيدو فوق الرأس بيذا الكوطا

**S3G2DI CAUS2**

الأستاذ : قبل كل شين كيفاش تحضر إل ATR اليدين بيدوا لفوق bien

الأستاذ: كيفاش تسميوه هذا ؟ نبدأو en fente avant ؟

آية: صحيح اليدين فوق

مريم: نرتكزوا على ...

الأستاذ: معناها كيفاش نبدأو l'ATR ؟

واليدين فوق fente avant :

الأستاذ: كيفاش هو ما اليدين فوق؟

(يحبوا يتكلموا الكل مع بعضهم في نفس الوقت)، والأستاذ ينظمهم

tendus à la verticale هبة:

الأستاذ: اليدين مطلوقة تكمل الجسم نجموا نكتبوها على الفيشة

départ en fente avant, bras dans le départ en fente avant, bras dans le

prolongement du corps

**S3G2D8CAUS1**

الاستاذ: آخر مرة حددنا ظروف الانجاز متاع équilibre توا باش نشوفو

مقاييس النجاح متاع ؟ ماذييا ناس الكل اتشارك

اية : البدن الكل مستوى ( aligné )

**S3G2DICAUS2**

هيئة: يلزم نبدأو l' fente avant باش نجمونذروا على ساق الارتكاز

مريم: أي بالضبط على خاطر poussée هي الي تسهل لنا باش نوصوا

للverticale

اية: اما يلزم ممنساوشنحطو يدينا على niveau des épaules

**S3G2DI CAUS3**

ريان : بعد ما ندزو بالساقين البدن باش يجي verticale

الاستاذ (يظهر الصورة على جذاذة ) : اش تقصد بالبدن يكون tout droit

<p>ريان : الساقين مملومين en parallèles  الاستاذ : اش تقصد بالساقين مملومين en paralleles فوق؟  مريم: معناها باش يكونوا مستقيمين في خط واحد  الاستاذ : الساقين برك؟  آية : اليدين يلزم يكونوا زادا parallèle في نفس الخط مع الساقين  مريم : بالضبط البدن الكل  اية : بالطبيعة البدن الكل في خط مستقيم  الاستاذ : نحب نعرف شنية les parties من البدن الي شيكونوا في خط مستقيم؟</p>	<p>كيفيةاشنحو اليدين à la verticale مع البدن  أمانى: نخطو بيدنا على Tapis والثانية à la verticale  حمزة: اليدين bien alignés مع الساقين  أسامة : بالحق يلزم حطان اليدين على tapis في niveau الاكتاف والساقين alignés  الأستاذ : باش نراجعو مع بعضنا اش شفنا في اخر حصة ؟  نجاح  ماذا بيا الناس الكل تشارك وتاخذ الكلمة  أسامة : أولا يازم نعملو Fente- avant وبعد ندزو بالبالي على ساق الإرتكاز  يثر ب : إرتقاء الساقين للوزر a la verticale  حمزة : قبل ما تبدأ الساق à la verticale يلزم نخطو ليدين على Tapis  باش نجمو نعدو الساقين . à la verticaloe  أسامة: حطان اليدين على tapis  في niveau الاكتاف حاجة automatique ظهرلي</p>
<p><b>S3G2DI CAUS4</b>  ريان : بعد ما ندزو بالساقين البدن باش يجي verticale  الاستاذ (يظهر الصورة على جذاذة ) : اش تقصد بالبدن يكون tout droit  ريان : الساقين مملومين en paralleles  الاستاذ : اش تقصد بالساقين مملومين en paralleles فوق؟  مريم: معناها باش يكونوا مستقيمين في خط واحد  الاستاذ : الساقين برك؟  آية : اليدين يلزم يكونوا زادا parallele في نفس الخط مع الساقين  مريم : بالضبط البدن الكل  اية : بالطبيعة البدن الكل في خط مستقيم  الاستاذ : نحب نعرف شنية les parties من البدن الي شيكونوا في خط مستقيم؟  مريم: معناها les jambes باش يكونوا مستقيمين monsieur  ريان : يلزم اليدين والساقين alignés  الاستاذ : اش تقصد  ريان :اليدين والساقين</p>	<p><b>S3G1DICAUS3</b>  أمانى يلزم ساقين كي بيدو فوق الرأس بيذا الكوطا  الأستاذ : قبل كل شئ كيفيةاش تحضر إل Equilibre اليدين بيدوا لفوق  بثر ب: اي نعم: يلزم يكونوا alignés مع البدن  أمانى: نخطو بيدنا على Tapis والثانية à la verticale  حمزة: اليدين bien alignés مع الساقين  أسامة : بالحق يلزم اليدين والساقين alignés  الاستاذ : باهي وبعد اليدين والساقين .. أخر</p>

الأستاذ : قبل كل شيئ كيفاش اليديين بيدوا فوق bien alignés كيفاش نحطو اليديين à la verticale مع البدن.

هيئة: .....

اية : بالطبيعة البدن اليديين والساقين ?

هيئة: بالحق يلزم اليديين والساقين alignés

ريان :اليديين والساقين الأطراف متع البدن الك

الاستاذ : pouvez-vous définir les angles entre ses différentes parties lors de l'exécution de l'ATR ?

هيئة: بالحق يلزم اليديين والساقين alignés

ريان :اليديين والساقين الأطراف متع البدن الك

مريم: معناها les jambes باش يكونوا مستقيمين

ريان : بعد ما ندزو بالساقين البدن باش يجي angles bras, tronc, jambes 180°

اية : بالطبيعة

مريم: معناها les jambes باش يكونوا مستقيمين

هيئة: بالحق يلزم اليديين والساقين alignés

ريان :اليديين والساقين الأطراف متع البدن الك

### S4G2DICAUS1

الأستاذ : شنية مقاييس النجاح متع l'équilibre

هبة : البدن الكل يلزم يكون Alignée

اية : يلزم يكون الساقين ولبيديين يكونو Aligneés مع البدن

ريان : شفنا المرة الأخرى الي باش ينجح l'équilibre'يلزم l'alignement بين الأطراف متع البدن الكل.

### S3 G1DICAUS4

أمانى: نحطو بيدنا على Tapis والثانية verticale à la

حمزة: اليديين bien alignés مع الساقين

أسامة : بالحق يلزم اليديين والساقين alignés

الاستاذ : باهي وبعد اليديين والساقين .. أحر

Enseignant : il y a l'alignement des bras avec les jambes et

quoi d'autre ? quelle est la partie qui s'aligne avec les bras et les jambes dans l'ATR ?

أسامة : بالحق يلزم اليديين والساقين alignés à la verticale renversée  
الاستاذ : pouvez-vous définir les angles entre ses différentes parties lors de l'exécution de l'ATR ?

tout le corps

حمزة : حمزة : est perpendiculaire au sol :

corps bien

يثرب : aligné et perpendiculaire au sol :

### S3 G1 DI CAUS5

الأستاذ : هي وبالنسبة لـ les ouvertures des angles ياخينسيتها ؟

Yathreb : ben...il n'y a pas d'angle madame. Je ne vois rien moi !

أمانى : أي مسيو صحيح يلزمنا les ouvertures de angles تكون bien

alignée

حمزة : أي يلزمنا l'alignement متع مكونات البدن الثلاثة مع

هبة : صحيح هذا الي شفناه اخر مرة  
مريم : أطراف الساقين يلزمها تكحون مطلوقة فوق.  
ريان : في العادة يلزم البدن الكل يكون bien alignée باش نعملو 'L'  
equilibre.

### S4G2DICAUS2

اية : مسيو حتى Les ongles متع البدن الكل شفناها أول مرة في séance  
الي فاتت.

### S5G2DICAUS1

الأستاذ : شكون ينجم يذكرنا بمقاييس النجاح متع l'equilibre  
اية : أولا يلزم نبدوا بال fente avant وساق الإرتكاز ديما القدام  
مريم : اليدين زادة يلزم تكمل l'prolongement متع البدن .  
هبة : مبعد نخطوا ايدينا على الـ tapis  
ريان : اليدين على tapis يلزم تكون على مستوى الأكتاف بش نجمو نوصلو  
l'equilibre à la verticale.  
مريم : يلزم زادا ندزوا مليح على الساقين.  
هبة : ندزو بالباهي على الساقينة باش نوصلو لل Verticale يلزم ندزوا  
بالباهي على الساقين يلزم alignée الساقين واليدين وباقي الجسم.

### S5G2DICAUS2

الأستاذ : شنية رايمك في les 3 parties مالبدن الي يلزم يكونوا Alignés؟

l'ouverture des angles  
enseignant : c'est quoi cet angle obtus ? Comment le définir  
encore ?  
Oussama : en mathématique un angle obtus est un angle de  
180°.

أمانى : أي مسيو صحيح

### S4G1DICAUS1

الاستاذ : شنية مقاييس نجاح ATR  
أسامة: هي بالاساس l'alignement اي متاع مختلف مكونات الجسم  
يثر: حتى اطراف الاصابع يلزم تكون فوق  
أمانى : يلزم البدن الكل يكون Aligné

### S4G1DICAUS2

حمزة : باش البدن الكل يكون ... يلزم l'equilibre يكون ralentie  
الاستاذ : واش تقصد بالضبط بال ralentie  
حمزة .... يلزم l'equilibre فسيح  
أمانى : صحيح بش نخطوا الـ verticale يلزمنا لـ l'alignement يكون بالشوي  
الاستاذ معناها يلزمنا un bon placement باش نعملوا un bon équilibre  
كان فهمتكم؟  
حمزة: اي مسيو يلزمنا نخدموا l'alignement واحدة واحدة بش نعملوا  
l'equilibre  
اسامة: كي نخطو ايدينا مستويين الزوز ساقين يلزم نعملوهم بالشوي  
أمانى : يلزم البدن الكل يكون ATR بالشوي

### S4G1DICAUS3

أسامة: هي بالاساس l'alignement اي متاع مختلف مكونات الجسم , bras,

اية : bien sûr : اليدين والساقين والـ tronc

ريان باش نعملوا l'équilibre يلزم البدن الكل يكون aligné

هبة : أي si non ما نحبوش نوصلوـ l'alignement في l'équilibre

مريم : DJ شفنا قبل الي يلزم l'alignement يكون ما بين les 3 parties من البدن.

### S5G2DICAUS3

الأستاذ : شنية مقاييس النجاح متع l'ATR

هبة : البدن الكل يلزم يكون alignée

اية : يلزم يكون الساقين وليبيدين يكونوـ alignés مع البدن

ريان : شفنا المرة الأخرى الي باش ينجح l'équilibre يلزم

l'alignement بين الأطراف متع البدن الكل.

هبة : صحيح هذا الي شفناه اخر مرة

مريم : أطراف الساقين يلزمها تكحون مطلوقة فوق.

ريان : في العادة يلزم البدن الكل يكون Bien Alignée باش نعملوـ l'ATR

الأستاذ الأستاذ : هي وبالنسبة لـ les ouvertures des angles ياخينسيتها

؟

اية : bien sûr : اليدين والساقين والـ tronc

tronc , jambe.

الاستاذ : واش تقصد بالضبط بالـ ralentie

حمزة أأ... يلزم Equilibre بالشوي

أسامة:بالرسمي منجموش نعملوا l'équilibre بزربة

أمانى : صحيح بش نخلطوا لـ verticale يلزمنا لـ alignement يكون بالشوي

الاستاذ معناها يلزمنا un bon placement باش نعملوا un bon équilibre

كان فهمتكم؟

حمزة: اي مسيو يلزمنا نخدموا l'alignement واحدة واحدة بش نعملوا

l'équilibre

أسامة: كي نخطو ايدينا مستويين الزوز ساقين يلزم نعملوهم بالشوي

أمانى : هذا صحيح l'équilibre يلزم يكون tout doucement

### S4G1DICAUS4

أسامة: بالطبيعة البدن الكل في خط مستقيم

يثرب: باش نعملوا corps aligné يلزم البدن الكل يكون aligné

### S4G1DICAUS5

حمزة: لا موش صحيح ، يلزم البدن الكل يكون aligné .

### S5G1DICAU1

ريّان باش نعملوا l'équilibre يلزم البدن الكل يكون aligné  
هبة : أي si non ما نحبو شونوصلو لـ l'équilibre في alignement  
مريم : شفنا قبل الي يلزم l'alignement يكون ما بين les 3 parties  
من البدن.

#### S4G2DIM4S1

ريان : généralement البدن الكل يلزم يكون مكبوس و aligné  
الأستاذ : شتقصد بالبدن مكبوس.  
آية : نتصور يلزم عنا بدن قوي .

#### S4G2D1MS2

الأستاذ : شتقصد بيدن قوي ؟  
آية : معناها ...  
ريان : معناها يلزم يكون عنا قوة اليدين باش نتحكموا في l'équilibre  
آية : صحيح كان ما عناش قوة في اليدين ما نجموش نتحكموا في  
l'équilibre

مريم : أما مسيو ما نتصوّر ش آلي التلامذة الكل تنجم تكون عندهم القوة هذي  
آية : صحيح كل شي مربوط بكل واحد وقوتو.

الأستاذ : شكون ينجم يذكرنا بمقاييس النجاح متع l'ATR.  
أمانى : بنداو ماللول Fente avant قبل اليدين على امتداد البدن.  
يثرّب : نخطو ايدينا على Tapis على Niveau متع الأكتاف.  
حمزة : ندزوا بالباهي ب Jambe libre باش نخطوا ال Verticale

#### S5G1DICAUS2

يثرّب : باش نخطوا ال Verticale يلزمنا l'Alignement 14 متع الساقين  
واليدين.  
أمانى : l'Alignement Bref امتع البدن الكل.  
يثرّب : وعلى l'alignement يلزم حتى أطراف الساقين تبدا Dégagés  
الفوق.  
حمزة : أما يلزم l'alignement بيدينا بين les parties الثلاثة متع البدن.

#### S5G1DIAUS3

الأستاذ : هي وبالنسبة لـ les ouvertures des angles ياخي نسيئوها ؟  
أمانى : أي مسيو صحيح يلزمنا les ouvertures de angles تكون bien  
alignée  
حمزة : أي يلزمنا l'alignement متع مكونات البدن الثلاثة مع  
l'ouverture des angles

#### S5G1DIAUS4

الأستاذ : شكون ينجم يذكرنا بمقاييس النجاح متع ATR  
يثرّب : باش نخطوا يلزمنا l'alignement متع الساقين واليدين. tronc

أمانى I: l'alignement bref تمتع البدن الكل.

أسامة: هي بالاساس l'alignement أى متاع مختلف مكونات الجسم , bras, tronc , jambe

أمانى I: l'alignement brief تمتع البدن الكل bras, tronc, jambes

### S5G1DIAUS5

الأستاذ : هي وبالنسبة لـ les ouvertures des angles ياخينسيتها ؟

حزمة : أي يلزمنا l'alignement متع مكونات البدن الثلاثة مع

l'ouverture des angles l'ATR ينجم

أمانى : أي مسيو صحيح يلزمنا les ouvertures de angles تكون bien alignée

### S4G1DIMUS1

الأستاذ : شنية يلزمنا نعملو باش نوصلو لـ un ATR ؟

أسامة : يلزمنا زيادة قوة في l'exécution / surtout في اليدين باش نبقاو un

moment في l'équilibre .

حزمة : صحيح لازم شوي قوة في اليدين باش نتحكموا في l'alignement

في l'équilibre.

أمانى يمكن أي أما انا نجم نبقى في l'alignement في l'équilibre

/وعانديش برشة قوة في اليدين .

يثرب : انا زادا نجم l'alignement من غير قوة في اليدين.

### S4GADIMUS2

أسامة : انا زادا نجم نشد في l'alignement بالباهي

الأستاذ : شتتصد باللي كل شي مربوط بكل واحد وقوتوا

اية : مسيو معناها الي فم تلامذة 3 عندهم قوة في اليدين ينجمو le maintien

من غير parade

مريم : انا ما عنديش قوة في ايديا

هبة : بالنسبة ليّ انا عندي شويّ قوّة في ايدي.

ريّان : أمّا قوّة اليدين لازمة باش نجّموا نعملو l'équilibre . surtout

للأولاد

مريم : حتى البنات زادا خاطر فمّ بنات يترانو في des clubs .

الأستاذ : تصدّقو معناها يلزم la force des bras باش نجمو لـ l'

### S4G2D1MS3.équilibre

اية : كان نحبوا نمركوا temps d'arrêt يلزم force des bras

مريم : كان نحبوا نمركوا يلزم قوة في اليدين ينجمو le maintien

الأستاذ : شنية نقصدوا بـ temps d'arrêt الـ

حسب رايبكم ؟ وقداش يلزمنا نبقوا في maintien en équilibre !

ريّان: صحيح لازم شوي قوة في اليدين باش نتحكموا في l'alignement في

l'équilibre اب الـ force des bras

### S4G2D1MS4

هبة: مسيو معناها الي فم تلامذة 3 عندهم قوة في اليدين ينجمو le maintien

الأستاذ : كي ناقفوا في ATR نسموها le maintien

ريّان: انا ما عنديش قوة في ايديا

اية : بالنسبة ليّ انا عندي شويّ قوّة في ايدي.

ريّان : أمّا قوّة اليدين لازمة باش نجّموا نعملو le maintien surtout

اية : حتى البنات زادا خاطر فمّ بنات يترانو في des clubs .

الأستاذ : معناها يلزم la force des bras باش نجمو لـ l' équilibre

**S4G2D1MS5**

اية : كي ناقفوا في ATR معناها يلزم la force des bras

ريّان : مسيو معناها الي فم تلامذة 3 عندهم قوة في اليدين ينجمو le

maintien من غير parade

مريم : انا ما عنديش قوة في ايديا

هبة : بالنسبة ليّ انا عندي شويّ قوّة في ايدي.

ريّان : أمّا قوّة اليدين لازمة باش نجّموا نعملو le maintien . surtout

للأولاد

مريم : حتى البنات زادا خاطر فمّ بنات يترانو في des clubs

الاستاذ: شنوة مقاييس النجاح الاخرين متاع l'équilibre؟

اية : maintien زادة monsieur

مريم : يلزم نشدوا في maintien زادة في 2S

ريّان : وقت نشدوا في maintien يلزم البدن يكون rigide

يثرّب : انا زادا كيفهم نجم نشد l'équilibre في un bon moment

أمانى : انا زادا نتصور نجم.

الأستاذ : ( montre la figure ) شنية نقصدوا بـ temps d'arrêt

حسب رايكّم ؟ وقداش يلزمنا نبقوا في ! maintien en équilibre

أمانى : انا زادا نتصور نجيلزم نبقوا دقيقتين !

الكل : وهوما يضحكوا – كيفاش !

أمانى : لا قصدت 2 ثواني .

الأستاذ : كي ناقفوا في Gymnastique نسموها le maintien

**S4G1DIMUS3**

أسامة : انا زادا نتصور نجيلزم نبقوا دقيقتين

يثرّب : كان نحبوا نمركوا temps d'arrêt يلزم البدنى يكون régide

الأستاذ : شتقصد بـ rigide وضحلنا

**S4G1DIMUS4**

أسامة : كان نحبوا نمركوا temps d'arrêt يلزم force des bras

يثرّب : كان نحبوا نمركوا temps d'arrêt يلزم البدنى يكون régide

الأستاذ : شنية نقصدوا بـ temps d'arrêt

حسب رايكّم ؟ وقداش يلزمنا نبقوا في ! maintien en équilibre

حمزة : صحيح لازم شوي قوة في اليدين باش نتحكموا في l'alignement

في l'équilibre ابـ force des bras

**S4G1DIMUS5**

أمانى : لا قصدت 2 secondes

اية : / Monsieur bien sûr كي نشدوا في les maintiens مهمة برشة

### S5F2IMUS2

مريم : في l' maintien مهمة برشا القوة في الإيدين.  
هبة: ديما القوة في الإيدين عند الأولاد أكثر من البنات

### S5G2DIMUS3

اية : مش ديمة البنات زادة ينجمو يشدو 2 secondes  
مريم : أي أي صحيح حتى لبنات ينجمو يعملو 2secondes maintien  
ريان : أكيد لبنات ينجمو maintien كيف لولاد  
اية : بالضبط نجموا نعملوا maintien كيفكم  
هبة : مش صحيح على خاطر منجمتش نعمل maintien من غير  
paradeالتوتا  
مريم : انا كيفكم يلزمني Parade

### 5G2DIMUS4

هبة: مسيو معناها الي فم تلامذة عندهم قوة في اليدين ينجمو le maintien  
الأستاذ : كي ناقفوا في ATR نسموها le maintien  
ريان: انا ما عنديش قوة في ايديا  
اية : بالنسبة لي انا عندي شوي قوة في ايدي.  
ريان : أما قوة اليدين لازمة باش نجموا نعملو maintien surtout  
اية : حتى البنات زادا خاطر فم بنات يترانو في des clubs .  
l' équilibre باش نجمو لـ la force des bras الأستاذ : معناها يلزم

### S4G1DIMUS6

يثرب : انا زادا نجم نشد في l'alignement بالباهي maintien  
حمزة : انا زادا كيفهم نجم نشد un bon moment في l'équilibre  
أماني : انا زادا نتصور نجم.  
أسامة: كان نحبوا نمركوا temps d'arrêt يلزم force des bras  
الأستاذ شنية نقصدوا ب force des bras  
حسب رايكم ؟ وقداش يلزمننا نبقوا في maintien en équilibre !  
أماني : انا زادا نتصور نجيلزم نبقوا ! deux secondes  
الأستاذ : كي ناقفوا في ATR نسموها le maintien  
حمزة : انا زادا كيفهم نجم نشد deux secondes في l'alignement  
أماني : انا زادا نجم نشد deux secondes في maintien

### S5G1DIMUS1

حمزة : أما يلزم نشدو في l'équilibre شوية زادا  
أسامة : باش تمركي position يلزم تشد 2 S au moins  
حمزة : لازم تكبسو les muscles بالله بش تنجم تشد 2 S  
يثرب : Normalement كي نشدو S2 عادية  
أماني : مش ساهل 2S أما ..... تكون automatique maintien

### SIG1D1MUS2

الأستاذ : شمعناها les muscles يكونوا مكبوسين؟  
شنية الكلمة الي استعماناها اخر مرة؟  
أماني : قلنا المرة الاخرة : muscle gainé  
الأستاذ : bien شمعناها  
حمزة: Idéja خر séance شفنا الي البدن الكل سلزمويكون gainé les

### 5G2DIMUS5

اية : في l' maintien مهمة برشا القوة في الإيدين.  
هبة: ديما القوة في الإيدين مهمة برشا  
اية : مش ديمة البنات زادة ينجمو يشدو 2 secondes  
مريم : أي صحيح حتى لبنات ينجمو يعملو équilibre  
ريان : أكيد ل ينجمو maintien  
اية : بالضبط نجموا تعملوا maintien كيفكم  
هبة : منجمتش نعمل maintien من غير parade التوا  
Parade مريم : انا كيفكم يلزمني

### S5 G2DIRUS1

الأستاذ : تنجموا تقولولي شنية شفتوا في l'exécution متاع l'équilibre ؟  
اية : نجمو نشوفو Tapis  
هبة : نجمت نشوف tapis وساقين اصحابي

### S5G2DIRUS2

الأستاذ : شنجمتو تشوفوا خر في l'équilibre ؟  
مريم : شفت tapis  
ريان : نجمو نشوفوا زادا اليدين على tapis  
هبة : ما شفت شي تعديل فيسع .  
مريم : نجمو نشوفو شخيلنا ورانا زادا .

اية : ما نجمو نشوفو شي ورانا وقت l'alignement

### S5G2DIRIUS3

الأستاذ : Bravo اية معناها باش نتأكدو اي عملنا un bon équilibre

muscles tendue

أسامة: اي déjà آخر مرة كي جربت لاحظت اللي البدن الكل يلزم يكون  
gainé بش نجمو نعملو maintient si non roulade يولي  
يثرب: donc كان البدن ما يكونش gainé منجموش نعملو maintient  
أمانى: هذا صحيح يلزمننا نعملو 2s maintient باش نقلعوا note في  
examen

### S5G1DIMUS3

أسامة: الي البدن الكل سلزمويكون gainé les muscles tendue

### S5G1DIRUS1

الاستاذ : شكون ينجم يلقى exactement شنشوفوا في l'exécution متع  
l'équilibre ؟  
اماني : انا ماشفت شي

أسامة: وقت l'exécution نجمت نشوف ساقين اصحابي  
حزمة: وقت maintien نجمو نشوفو tapis  
يثرب : يمكن كل حاجة قدام عينيا

### S5G1DIRUS2

الأستاذ: تنجموش تقولولي شنية شفتوا بالضبط وقت l'exécution متاع

يلزم champs visuel متاعنا يكون على اليدين .  
اش حسيتو donc ؟  
اية : حسيت بايديا على tapis .  
هبة : حسيت براسي لوطه وبدني الكل على ايديا .  
اية : باش نبقاو donc 2S البدن الكل شنحسوه على tapis  
مريم : انا حسيت كان بساقيا مشدودين .

؟ l'équilibre  
يثرّب : monsieur ماشفت كان cadre متاع tapis وقت maintien  
أسامة : بالنسبة ليا أنا شفت ايدي و tapis كان وقت l'maintien  
أمانى : أنا زدا شفت ايدي و Tapis  
حمزة : في l'équilibre شفت ايدي و tapis  
أسامة : انا شفت clairement بين ايديا  
أمانى : l'équilibre déjà تنجم تشوف كان Tapis ويمكن إيديك .

### S5G1DIRUS3

الأستاذ اش حسيتو وفوا خر في l'ATR ؟  
أسامة : حسيت بايديا على tapis  
حمزة : حسيت كان بساقيا مشدودين  
يثرّب : حسيت بايديا على tapis .  
أمانى : مالانا حسيت كان بساقيا وقت l'alignement

### S5G1DIRUS4

أسامة : حسيت بايديا على tapis  
حمزة : حسيت كان بساقيا مشدودين  
يثرّب : حسيت بايديا على tapis ..  
حمزة : حسيت كان بساقيا مشدودين و البدن الكل مشدود وقت l'alignement

### S5G1DIRUS5

أمانى : انا حسيت البدن gagné وقت maintien

	أسامة : انا حسيت corps gainé على tapis حمزة : حسيت كان بساقيا مشدودي
--	---

## Annexe IV

Tableau 54 : Les interactions des élèves sur l'ATR durant les temps d'action avant et après le DI de la séance 2 à la séance 6 pour les deux groupes G1 et G2

	Groupe 1	Groupe 2
Séance 2	Aucune interaction	Aucune interaction
Séance 3	<p><b>Après les temps de débat d'idées</b></p> <p><b>Suite au passage de Hamza: (S3G1DAapDI1)</b></p> <p>Yathreb : mais tu n'as pas ouvert la fente avant alors tu dois l'ouvrir.</p> <p>Amani : oui, c'est ce que j'ai remarqué aussi.</p> <p>Hamza : je vois que je n'ai pas besoin de faire cette fente-là puisque j'ai réussi mon alignement en ATR.</p> <p>Yathreb : mais si tu ouvres la fente avant, tu peux pousser encore la jambe en haut et aligné mieux ton corps.</p> <p>Amani : essaye de marquer la fente avant dans ton passage suivant et compare alors les deux exécutions.</p> <p><b>Suite au passage de Yathreb : (S3G1DAapDI2)</b></p>	Aucune interaction

	<p>Amani : tu dois marquer l’alignement bras, tronc, jambes Yathreb.</p> <p>Oussama : je vois que tu dois pousser encore sur les jambes.</p> <p>Hamza: oui tu dois pousser sur la jambe d’appuis pour marquer l’ATR.</p> <p>Yathreb : d’accord je vais essayer.</p> <p><b>Suite au passage de Yathreb (S3G1DAapDI3)</b></p> <p>Oussama : mais qu’est-ce que tu as Yathreb l’autre fois c’était mieux que ça.</p> <p>Yathreb: mais qu’est-ce que j’ai fais-moi? J’ai réussi mon ATR.</p> <p>Oussama : non, tu as passé directement à la roulade, tu n’as pas marqué l’alignement BTJ.</p>	
Séance 4	<p><b>Action avant le DI</b></p> <p>Pas d’interaction</p> <p><b>Action après les temps de débat d’idées</b></p>	<p><b>Action avant le DI</b></p> <p><b>Passage Hiba (S4G2DAavDI1)</b></p> <p>Aya : tu dois t’aligner correctement contre le tapis. il ne</p>

<p><b>Passage Yathreb (S4G1DAapDI1)</b></p> <p>Oussama : tu as bien aligné les bras, le tronc et les jambes mais tu n’as pas exécuté l’ATR lentement pour prolonger le maintien, il faut aller doucement.</p> <p>Amani : tu n’as pas réalisé le maintien du tout parce que tu n’as pas serré tes muscles.</p> <p>Yathreb : oui, je sais que je n’ai pas réalisé le maintien.</p> <p>Hamza : parce que tu ne possèdes pas de la force dans les bras.</p> <p>Oussama: tu as travaillé l’alignement des bras, du tronc et des jambes, donc tu dois travailler le maintien.</p> <p>Yathreb : d’accord, je vais prolonger encore le maintien le passage suivant.</p> <p><b>Passage Hamza (S4G1DAapDI2)</b></p> <p>Oussama: toi aussi, tu n’as pas exécuté le maintien, il te manque la force des bras.</p> <p>Hamza: mais j’ai réalisé le maintien par la force des bras en fait.</p>	<p>faut pas avoir peur comme ça, fais nous confiance.</p> <p>Hiba : ok.</p> <p><b>Action après les temps de débat d’idées</b></p> <p><b>Passage Rayen (S4G2DAapDI1)</b></p> <p>Myriam: tu n’as pas bien aligné le corps à la verticale.</p> <p>Hiba: il te manque encore de réussir l’alignement bras, tronc, jambes. il faut que tu poses correctement les mains à la largeur des épaules.</p> <p>Aya: exactement tu dois pousser aussi sur les jambes pour atteindre la verticale.Rayen: d’accord je vais essayer.</p> <p><b>Passage Myriam (S4G2DAapDI2)</b></p> <p>Aya : rentre le ventre et alignes-toi le dos.</p> <p>Hiba : essaie de s'aligner contre le mur.</p> <p><b>Passage Aya (S4G2DAapDI3)</b></p> <p>Hiba: lance bien la jambe à la verticale pour que tu puisses aligner les bras, le tronc et les jambes.</p> <p>Myriam: justement tu dois pousser sur les jambes pour atteindre la verticale.</p>
--	--

<p>Amani : tu as exécuté rapidement ton ATR alors que tu dois aller doucement et tu n'as pas même resté les 2 secondes du maintien.</p> <p>Yathreb : il te manque juste de tendre bien les muscles des jambes pour tenir ton ATR.</p> <p>Hamza: mais j'ai tenu mon ATR pendant deux secondes en fait.</p> <p>Yathreb : non, ce n'est pas vrai, on a remarqué déjà clairement que tu n'as pas bien réalisé le maintien. Essaie-toi de bien tendre ton corps, puis compare les deux passages</p> <p><b>Passage Amani (S4G1DAapDI3)</b></p> <p>Oussama : ben toi Amani, tu n'as pas bien aligné surtout la partie tronc, jambes.</p> <p><b>Passage Oussama (S4G1DAapDI4)</b></p> <p>Yathreb : ben très bien cette fois ci l'alignement est très clair et le maintien aussi.</p> <p>Amani : oui c'est vrai tu as bien aligné les bras, le tronc</p>	<p>Rayen : essaie-toi de bien aligner le corps à la verticale.</p> <p>Aya : ok je vais essayer.</p>
---	---

et les jambes.

Hamza: ben, même tu as exécuté le maintien.

Amani : si tu peux, travailles toujours comme ça.

**Passage Yathreb (S4G1DAapDI5)**

Oussama : oui, c'est mieux cette fois ci.

Amani : tu dois rester encore plus de temps en ATR.

**Passage Oussama: (S4G1DAapDI6)**

Yathreb : il te manque le maintien de deux secondes.

Hamza : centre-toi un peu sur le maintien.

Amani : il faut serrer bien tes muscles pour rester en ATR.

Oussama : mais j'ai déjà maintenu mon ATR.

Yathreb: ce n'est pas vrai, mais tu peux tendre les muscles et comparer les deux passages.

**Passage Amani (S4G1DAapDI7)**

	<p>Yathreb : encore le maintien ! Aussi tu n’as pas encore bien aligné surtout la partie tronc-jambes.</p> <p>Oussama : il faut que tu tiennes l’ATR deux secondes ou plus.</p>	
Séance 5	<p><b>Action avant le DI Passage Hamza (S5G1DAavDI1)</b></p> <p>Oussama : tu peux faire mieux dans le maintien sincèrement.</p> <p>Hamza : mais j’ai tenu mon ATR, t’as pas remarqué.</p> <p>Oussama : ben non ce n’est pas vrai.</p> <p><b>Passage Oussama (S5G1DAavDI2)</b></p> <p>Yathreb : c’est bien Oussama ton passage est mieux cette fois ci d’ailleurs tu as marqué ton maintien.</p> <p>Hamza : ben tu as marqué l’alignement des trois parties aussi.</p> <p>Amani : je crois qu’il peut tenir un temps plus long s’il tend encore ses muscles.</p> <p>Oussama : mais j’ai bien serré mes muscles cette fois-ci</p>	<p><b>Action avant le DI</b></p> <p><b>Passage Myriam (S5G2DAavDI1)</b></p> <p>Aya : aligne-toi bien les bras avec le tronc et les jambes.</p> <p>Hiba : oui, tu peux marquer encore mieux ton alignement.</p> <p><b>Passage Aya (S5G2DAavDI2)</b></p> <p>Hiba : oui ça va, tu as réussi l’alignement bras, tronc, jambes.</p> <p>Rayen: mais il te manque encore le maintien tu n’as pas bien serré tes muscles.</p> <p>Aya : non, je l’ai fait.</p> <p>Myriam : mais tu n’as pas marqué le maintien, tu as passé vite à la roulade avant.</p>

<p>c'est pour cette raison que j'ai tenu mon ATR.</p> <p>Amani : quand même tu peux faire mieux.</p> <p><b>Passage Yathreb (S5G1DAavDI3)</b></p> <p>Oussama : ton ATR manque le maintien de deux secondes.</p> <p>Amani : tu peux serrer les muscles encore plus.</p> <p>Yathreb : c'est bizarre ce que vous dites parce que j'ai l'impression que j'ai réussi mon maintien.</p> <p>Amani : non, ce n'est pas vrai.</p> <p><b>Action après les temps de débat d'idées :</b></p> <p><b>Passage Yathreb (S5G1DAapDI1)</b></p> <p>Hamza : bien pour l'alignement et le maintien.</p> <p>Oussama : oui je confirme tu as bien aligné les bras, le tronc et les jambes.</p> <p>Amani : mais peut être que tu peux tenir encore plus longtemps.</p> <p>Yathreb : ok je vais essayer la prochaine pourtant j'ai bien senti tous les muscles tendus.</p>	<p><b>Passage Hiba (S5G2DAavDI3).</b></p> <p>Aya : essaye-toi d'aligner les bras avec le tronc et les jambes.</p> <p><b>Action après les temps de débat d'idées</b></p> <p><b>Passage Myriam (S5G2DAapDI1)</b></p> <p>Aya : pourquoi tu fléchis les bras avant d'aligner tout le corps ?</p> <p>Myriam : je crains toujours de chuter sur le dos.</p> <p>Aya: il ne faut pas avoir peur comme ça, fais nous confiance.</p> <p>Hiba : essaies toi Myriam de pousser fort sur les jambes pour atteindre la verticale.</p> <p>Rayen : oui c'est vrai, pour aligner les trois parties quand même.</p> <p>Aya: aligne-toi surtout les bras et le tronc pour éviter cette flexion là.</p> <p>Myriam: ben d'accord je vais essayer la prochaine.</p>
--	---

<p><b>Passage Amani (S5G1DAapDI2)</b></p> <p>Hamza : il te manque d'aligner encore la partie tronç-jambes.</p> <p>Yathreb : essaye-toi de tendre encore les muscles des jambes.</p> <p><b>Passage Hamza (S5G1DAapDI3)</b></p> <p>Oussama : je crois que l'autre passage est mieux que celui-ci.</p> <p>Amani: moi aussi, j'ai remarqué ça, tu dois rester les deux secondes du maintien.</p> <p>Yathreb : tes muscles doivent être toniques.</p> <p>Hamza: je vais essayer de tendre encore mes muscles.</p> <p><b>Passage Oussama (S5G1DAapDI4)</b></p> <p>Amani : serres-toi encore mieux tes muscle pour que tu puisses tenir l'ATR plus longtemps.</p> <p>Hamza : aligne-toi doucement si tu veux tenir mieux que ça.</p> <p>Oussama : pourtant je me sens que j'ai réalisé les deux</p>	<p><b>Passage Rayen (S5G2DAapDI2)</b></p> <p>Hiba : il te manque de tenir les deux secondes.</p> <p>Aya : oui, il faut faire le maintien des deux secondes.</p> <p>Rayen : d'accord je vais essayer.</p> <p><b>Passage Aya (S5G2DAapDI3)</b></p> <p>Rayen : essaie de tendre les muscles pour que tu puisses rester un moment au maintien.</p> <p>Aya : mais j'ai senti tout le corps tendu.</p> <p>Myriam : mais tu passe directement à la roulade.</p> <p><b>Passage Myriam: (S5G2DAapDI4)</b></p> <p>Rayen : tu n'as pas corrigé l'alignement.</p> <p>Aya : oui, c'est vrai tu n'as pas même marqué l'alignement des trois parties, il faut que tu fasses un effort de plus pour garantir la note.</p>
--	---

	<p>secondes de maintien.</p> <p><b>Passage Yathreb (S5G1DAapDI5)</b></p> <p>Oussama : je vois que tu t’améliore d’un passage à l’autre.</p> <p>Amani : oui, c’est vrai bravo peux- tu me corriger s’il te plait ?</p> <p>Yathreb : mais bien sûre.</p> <p><b>Passage Amani (S5G1DAapDI6)</b></p> <p>Yathreb : la première chose que tu dois corriger c’est de bien aligner la partie tronc-jambes, essaye-toi d’aligner encore plus cette partie là.</p> <p>Amani : ben je vais essayer la prochaine fois.</p>	<p><b>Passage Aya : (S4G2DAapDI3)</b></p> <p>Hiba: lance bien la jambe à la verticale pour que tu puisses aligner les bras, le tronc et les jambes.</p> <p>Myriam: justement tu dois pousser sur les jambes pour atteindre la verticale.</p> <p>Rayen : essaye-toi de bien aligner le corps à la verticale.</p> <p>Aya : ok je vais essayer.</p>
Séance 6	<p><b>Action avant les temps d’évaluation</b></p> <p><b>Passage Yathreb (S6G1DAavDI1)</b></p> <p>Oussama : pour l’alignement ça va et pour le maintien aussi.</p>	<p><b>Action avant les temps d’évaluation</b></p> <p><b>Passage Hiba (S6G2DAavDI1)</b></p> <p>Aya : bien Hiba cette fois ci ton ATR est réussi, tu as bien aligné les trois parties déjà.</p>

<p>Hamza : oui, je vois qu'elle a bien tenu son ATR même elle a dépassé les deux secondes.</p> <p>Amani : moi aussi je vois que tu as réussi ton ATR.</p> <p>Yathreb : merci mes chers amis.</p> <p><b>Passage Hamza (S6G1DAavDI2)</b></p> <p>Oussama : toi aussi tu as réussi l'alignement et le maintien.</p> <p>Amani : tu as bien aligné les bras, le tronc et les jambes et tu as tenu les deux secondes donc ça va.</p> <p>Yathreb: oui, c'est bien.</p> <p><b>Passage Amani : (S6G1DAavDI3)</b></p> <p>Yathreb : franchement, il te manque de bien aligner les trois parties surtout les jambes et le tronc parce que je vois que cette partie là est encore un peu inclinée.</p> <p>Amani : mais je pense que j'ai bien aligné les jambes.</p> <p>Hamza: Yathreb a raison, tu dois encore pousser sur les jambes pour arriver à la verticale.</p> <p>Yathreb: serres aussi les muscles des jambes pour</p>	<p>Myriam : ben c'est vrai mais il faut que tu réussisses ton ATR sans parades quand même.</p> <p>Hiba: moi aussi j'avais bien aligné mon corps.</p> <p><b>Passage Myriam: (S6G2DAavDI2)</b></p> <p>Aya : tu as toujours le même problème, cette flexion là dans les bras.</p> <p>Myriam : mais j'ai corrigé cette fois ci.</p> <p>Hiba : non, tu n'as pas corrigé mais tu peux faire comme moi. Tu peux tendre les bras puis après les jambes.</p> <p>Rayen : tu peux essayer à chaque fois.</p> <p><b>Passage Rayen (S6G2DAavDI3)</b></p> <p>Aya : tu dois réaliser le maintien.</p> <p>Hiba: tu n'as pas réalisé les deux secondes cette fois ci.</p> <p>Myriam : tu peux essayer la prochaine.</p> <p><b>Passage Myriam (S6G2DAavDI4)</b></p> <p>Aya : tu dois corriger l'alignement, il faut que tu pousse encore sur les jambes pour aligner tout le corps.</p> <p>Hiba: tu peux y arriver Myriam, essaies-toi plusieurs fois.</p>
--	--

<p>prolonger le maintien. Amani : d'accord, je vais essayer.</p> <p><b>Passage Oussama (S6G1DAavDI4)</b></p> <p>Amani : oui ça va son ATR est réussi.</p> <p>Yathreb : à mon avis, il peut mieux faire surtout il peut tenir son ATR encore plus longtemps.</p> <p>Hamza : oui c'est vrai Oussama si tu tendes encore les muscles tu peux tenir plus de deux secondes.</p> <p>Oussama : j'essaye de faire tout le temps.</p> <p><b>Passage Amani (S6G1DAavDI5)</b></p> <p>Yathreb : bien, cette fois ci est mieux que l'autre fois parce que tu as bien aligné les trois parties.</p> <p>Oussama : mais attention tu n'as pas exécuté le maintien des deux secondes.</p> <p>Amani : mais non, j'ai réalisé le maintien de deux secondes parce que j'ai bien serré les muscles.</p> <p>Hamza : je t'ai déjà dit que tes muscles doivent être bien toniques pour tenir l'ATR.</p>	<p>Myriam : d'accord, je vais le faire.</p> <p>Rayen : essaies de pousser fort sur les jambes pour arriver à la verticale.</p> <p><b>Action après les temps d'évaluation :</b></p> <p><b>Passage Myriam (S6G2DAapDI1)</b></p> <p>Rayen : tu n'as pas bien aligné les trois parties du corps.</p> <p>Hiba : tu dois donc aligner les bras avec les jambes et le tronc par l'ouverture de ces angles là. Aya : tu ne peux pas réaliser le maintien sans que tu tendes encore plus tes muscles.</p> <p><b>Passage Hiba (S6G2DAapDI2)</b></p> <p>Aya : tu as aligné les bras, le tronc et les jambes, mais tu dois quand même éviter cette flexion des bras</p> <p>Rayen : oui, tu dois travailler encore l'alignement. <b>Passage Rayen (S6G2DAapDI3)</b></p> <p>Aya : bien un alignement réussi et un maintien aussi.</p> <p>Myriam : mais il n'a pas tenu les deux secondes quand même.</p>
---	--

	<p><b>Action après les temps d'évaluation</b></p> <p><b>Passage Yathreb (S6G1DAapDI1)</b></p> <p>Amani : concernant l'alignement tu as bien aligné les bras, le tronc et les jambes. tu t'améliores bien Yathreb.</p> <p>Hamza : tu as ouvert clairement les angles bras-tronc et tronc-jambes et tu as réussi le maintien aussi.</p> <p>Oussama : on a remarqué que tes muscles étaient toniques au moment du maintien.</p> <p>Yathreb: oui c'est vrai j'ai senti tout mon corps bien gainé.</p> <p>Amani : oui ton corps était gainé mais si tu veux tu peux prolonger encore plus le maintien.</p> <p>Yathreb : oui, je vais faire.</p> <p><b>Passage Hamza (S6G1DAapDI2)</b></p> <p>Amani : tu as bien aligné le corps puisque tu as ouvert</p>	<p>Rayen : si, j'ai resté les deux secondes déjà.</p> <p>Myriam : non, ce n'est pas vrai,</p> <p><b>Passage Aya (S6G2DAapDI4)</b></p> <p>Myriam : il te manque le maintien Aya, je crois que si tu serres encore les muscles tu peux réussir le maintien.</p> <p>Hiba : oui, c'est vrai je ne sais pas pourquoi tu passes vite à la roulade et tu ne marque pas ton maintien ?</p> <p>Rayen : tu dois gagner tout le corps.</p> <p>Aya : bien sûr j'essaye tout le temps de le faire.</p>
--	---	---

	<p>les angles bras-tronc et tronc-jambes.</p> <p>Oussama : si tu tends tes muscles encore plus, tu peux prolonger ton maintien.</p> <p>Hamza : mais j'ai senti tous mes muscles bien gainés.</p> <p>Yathreb : ben tu peux tenir même plus que les deux secondes.</p>	
--	--	--

Tableau 55 : verbatim en dialecte tunisien des élèves des deux groupes durant les temps d'action

<p>لا حوار</p> <p>Action قبل نقاش الأفكار</p> <p><b>passage de Hiba (S4G2DAavDI1)</b></p> <p>آية: حاول تستوي روحك مقابل tapie ما تخافش أثق فينا هبة: باهي</p> <p>Action بعد وقت نقاش الافكار</p> <p><b>passage de Rayen (S4G2DAapDI1)</b></p> <p>مريم: ما استويتش بدنك بالفدى هيبة: لازمك تسوي إيديك و رجلك و ظهرك حط إيديك على عرض إكتافك آية: حاول دز أكثر ريان: باهي توة نحاول</p> <p><b>passage de Myriam (S4G2DAapDI2)</b></p> <p>آية: أكبس كرشك و إستوي ظهرك هيبة: إستوي روحك على الحيط</p> <p><b>passage de Aya (S4G2DAapDI3)</b></p> <p>هيبة: أرمي رجلك أكثر و إستوي و دز بإيديك و إستوي ظهرك و رجلك مريم: إي صحيح دز أكثر باش تستوي روحك ريان: حاولت تستوي بدند ل فوق آية : باهي توة نحاول</p> <p><b>Action قبل نقاش الأفكار</b></p>	<p><b>بعد وقت نقاش الأفكار</b></p> <p>الأستاذ: بعد دقيقة حاولوا إصلاح نفسكم بإستعمال ما رأيتم</p> <p><b>بعد passage de Hamza(S3G1DAapDI1)</b></p> <p>يثرب: لكن إنت ما حليتش avant la fente معناها لازم تحلها أمانى: إي حتى نا أذاك إلى لاحظته حمزة: نشوف إلى موش لازم نعمل الـ fente خاطرني نجحت باش نعمل alignement en ATR</p> <p>يثرب: أما كن تحل الـ la fente avant تولي تنجم تندر أكثر رجلك ل فوق و مستوية أمانى: حاول تعملها بالـ la fente avant في المحاولة الجاية و قارن ما بيناتهم الزوز</p> <p><b>بعد passage de Yathreb (S3G1DAapDI2)</b></p> <p>أمانى: لازم تستوي إيديك و ظهرك و رجلك أسامة: نشوف إلى لازم تندر أكثر على رجلك حمزة: إي لازم دز على jambe d'appui باش تعمل l'ATR يثرب: باهي توة نحاول</p> <p><b>بعد passage de Yathreb (S3G1DAapDI3)</b></p> <p>أسامة: أما يثرب راك المرة إلى فاتت عملت خير يثرب: أما ناأخي أش عملت؟، هاني عملت l'ATR</p> <p>l'alignement BTJ ما عملتش Roulade أسامة: لا راك تعديت طول لي</p> <p><b>Action قبل نقاش الأفكار</b></p> <p>لا حوار</p>
---	--

**passage de Myriam (S5G2DAavDI1)**

آية: إستوي إيديك و ظهرك و رجلك

هيبة: تنجم تستوي روحك أكثر

**passage de Aya (S5G2DAavDI2)**

هيبة: إي صحيح إستوي إيديك و ظهرك و رجلك

ريان: ناقصك الشدة و إكبس عضلاتك أكثر

آية: لا راني عملت بالصحيح

مريم: لا ما شديتس تعديت طول لـ Roulade avant

**passage de Hiba (S5G2DAavDI3)**

آية: حاول تستوي إيديك و ظهرك و رجلك

**Action بعد وقت نقاش الأفكار**

**passage de Myriam (S5G2DAapDI1)**

آية: أعلاش ثنيت إيديك قبل ما تستوي بدنك

مريم: نخاف لا نطيح على ظهري

آية: ما تخافش اثق فينا

هيبة: مريم ما تخافش و دز أكثر

ريان: إي صحيح باش تستوي بدنك الكل

آية: إستوي إيديك و ظهرك و معادش تننيها

مريم: باهي توة نحاول

**passage de Rayen (S5G2DAapDI2)**

هيبة: ما شديتس زوز ثواني

آية: حاول تشد أكثر

ريان: باهي توة نحاول

**Action بعد وقت نقاش الأفكار**

**passage de Yathreb (S4G1DAapDI1)**

أسامة: صحيت إستويت أيديك و ظهرك و رجلكأما راك زربت حاول تشد شوية

أماني: ماشديتس جملة خاطر ما كبستش عضلاتك

يثرب: اي نعرف إلي نا ماشديتس

حمزة: على خاطر ما عندكش قوة في إيديك

أسامة: إستويت إيديك و رجلك و ظهرك اما حاول تخدم على ك maintien

يثرب: باهي توة نحاول نشد أكثر المرة الجاية

**passage de Hamza (S4G1DAapDI2)**

أسامة: إنت زادة ما شديتس، ناقصاتك القوة في إيديك

حمزة: أما نا راني شديت بي إيديا

يثرب: إكبس عضلات رجلك شوي باش تعمل l'ATR

حمزة: لكن نا راني شديت زوز ثواني

يثرب: لا ماهوش صحيح ما شفناكش شديت حاول تكبس بدنك أكثر وشوف الفرق

**passage de Amani (S4G1DAapDI3)**

أسامة: أماني ماستويتس بدنك و الأكثر ظهرك و رجلك

passage de Oussema (S4, G1, DA, p,DI4)

يثرب: صحيت المرة هذه شديت و إستويت بدنك بالقدي

أماني: إي صحيح إستويت إيديك و رجلك و ظهرك

حمزة: صحيت

أماني: حاول ديما تخدم هك

**passage de Yathreb (S4G1DAapDI5)**

أسامة: إي خير المرة هذه

أماني: حاول تبقئ أكثر شاد

**passage de Aya (S5G1DApDI3)**

ريان: إكبس عضلاتك أكثر باش تشد أكثر وقت  
آية: لكن في بالي كبست بدني

مريم: لا راك تعديت طول لـ Roulade

**passage de Mariem (S5G1DAapDI4)**

ريان: لا راك ما استويتش روحك

آية: ما استويتش روحك لازم تكبس روحك باش تظمن note

**Action قبل نقاش الأفكار**

**passage de Hiba (S6G2DAavDI1)**

آية: صحيت هبية المرة هذه عملت I'ATR بالصحيح

مريم: صحیح خدمت بالصحيح ما غير Parade

هبية: أنا زادة إستويت بدني

**passage Myriam (S6G1DAavDI2)**

آية: عندك نفس المشكل ديما تثني إيديك

مريم: هاني صلحت المرة هذه

هبية: لا ما صلحتش تنجم تعمل خير كيفي

ريان: تنجم تحاول كل مرة

**passage Rayen (S6G1DAavDI3)**

آية: صحيت هاك عملت لـ maintien

هبية: ماشديتث ثانيتين المرة هذه

مريم: تنجم تحاول المرة الجاية

**passage Myriam (S6G1DAavDI4)**

آية: حاول تصلح l'alignement لازمك دز أكثر على رجلك

هبية: حاول تعاود أكثر مرات

**passage de Oussema (S4G1DAapDI6)**

يثرب: ناقصك الشدة متاع زوز ثواني

حمزة: ركز شوي على الشدة

أمانى: إكبس بدنك شوية وشد لفوق

أسامة: لكن ناراني شديت

يثرب: لا ماهوش صحيح إكبس بدنك و توة تشوف الفرق

**passage de Ameni (S4G1DAapDI7)**

يثرب: نفس الشيء ما شديتث و ما استويتش بدنك و الأكثر ظهرك و رجلك

أسامة: حاول تشد زوز ثواني

أمانى: باهي توة نحاول

**passage de Oussema (S4G1DAapDI8)**

يثرب: ما شديتث حاول تشد أكثر

**Action قبل نقاش الأفكار**

**passage de Hamza (S5G1DAavDI1)**

أسامة: تنجم تعمل خير من هك و تشد أكثر

حمزة: أخي ما ريتش هاني عملت I'ATR

أسامة: لا ما هوش صحيح

**passage de Oussema (S5G1DAavDI2)**

يثرب: صحيت أسامة المحاولة هذه خير من الآخرين و هاك شديت أكثر

حمزة: إي صحيت إستويت بدنك الكل

أمانى: يظهرلي لازم تشد أكثر و تكبس بدنك

أسامة: لكن راني كبست بدني أذاك أعلاش شديت

أمانى: لكن تنجم تعمل خير

مريم: باهي توة نحاول

ريان: حاول دز أكثر على رجلك باش توصل ل فوق

**Action بعد وقت نقاش الأفكار**

**passage de Myriam (S6G2DAapDI1)**

ريان: ما إستويتش بدنك بالصحيح

هية: لازمك تستوي إيديك و رجلك وظهرك

آية: ما تنجشم تشد من غير ما تكبس عضلاتك

**passage de Hiba (S6G2DAapDI2)**

آية: إستويت إيديك و رجلك وظهرك اما حاول ماعدش تثني إيديك

ريان: إي لازمك تحدم أكثر على l'alignement

**passage de Rayen (S6G2DAapDI3)**

آية: l'alignement أو الـ maintien صحيح

مريم: ماشديتش زوز ثواني

ريان: لا شديت

مريم: لا ماهوش صحيح

**passage d'Aya (S6G2DApDI4)**

مريم: ناقصك الـ maintien نتصور لازمك تكبس بدنك أكثر باش تنجح

هية: إي صحيح ما نعرفش أعلاش تعديت فيسع لـ roulade و ماعملتش الـ

maintien

ريان: لازمك تكبس بدنك أكثر

آية: هاني نحاول ديما باش نعمل اكاك

**passage de Myriam (S6G2DAapDI5)**

آية: إستوي إيديك و رجلك وظهرك

**passage de Yathreb (S5G1DAavDI3)**

أسامة: ناقصك الشدة متاع زوز ثواني

أمانى: إكبس بدنك أكثر

يثرب: غريبة في بالي خدمت بالصحيح

أمانى: لا موش صحيح

**Action بعد وقت نقاش الأفكار**

**passage de Yathreb (S5, G1, DA, p,DI1)**

حمزة: صحيت شديت و إستويت بدنك بالقدي

أسامة: أي إيديك و رجلك وظهرك مستوين

أمانى: أما تنجم تشد أكثر

يثرب: يا هي توة نحاول المرة الجاية اما راني كبست بدني

**passage de Ameni (S5G1DAapDI2)**

حمزة: ناقص في سويان رجلك وظهرك

يثرب: حاول تكبس عضلات رجلك

**passage de Hamza (S4G1DAapDI3)**

أسامة: يظهري المرة إلى فانت خدمت خير من هك

أمانى: إي لاحظت إلى لازمك تشد ثانييتين

يثرب: عضلاتك لازم يكونوا مكبوسين

حمزة: توة نحاول نكبس أكثر

**passage de Oussema (S5G1DAapDI4)**

أمانى: إكبس عضلاتك أكثر باش تنجم تشد أكثر وقت

حمزة: لكن يظهري راني شديت زوز ثواني

**passage de Yathreb (S5G1DAapDI5)**

أسامة: يظهري راك تحسنت على المرة إلى فانت

اماني: صحيت تتجم تصلحلي؟

يثرب: إي أكيد

**passage de Ameni S5G1DAapDI6)**

يثرب: أول حاجة حاول تستوي ظهرك و رجلك

اماني: توة نحاول المرة الجاية

**Action قبل نقاش الأفكار**

**passage de Yathreb (S6G1DAavDI1)**

أسامة: صحيت إستويت بدنك وشديت بالقدي

حمزة: نشوف زادة إلى هي شدت و فانت زوز ثواني

أماني: أنا زادة نشوفها نجحت في لـ l'ATR

يثرب: يعيشكم أصحابي

**passage de Hamza (S6G1DAavDI2)**

أسامة: حتى إنت زادة نجحت في الشدة و سويان بدنك

أماني: إستويت إيديك و رجلك و ظهرك بالقدي و هذا هو المطلوب

يثرب: صحيت صحيح

**passage de Ameni (S6G1DAavDI3)**

يثرب: بصراحة ناقصك l'alignement خاصة في رجلك و ظهرك نشوف فيها

مازلت مثنية شوية

أماني: يظهر إي إستويت رجليا بالصحيح

حمزة: يثرب عندها الحق لازمك دز أكثر باش توصل ل فوق

يثرب: إكبس عضلات رجلك باش تشد أكثر

أماني: باهي توة نحاول

**passage de Oussema (S6G1DAavDI4)**

أمانى: صحيت نجحت

يثرى: يظهرلى تنجم تشد أكثر

حمزة: كان تكبس عضلاتك أكثر توة تنجم تقوت زوز ثوانى

أسامة: هذاك واش قاعد نعمل

### **passage de Ameni (S6G1DAavDI5)**

يثرى: صحيت المرة هذه خدمت خير و إستويت بدنك

أسامة: أما رد بالك راك ما شديتس زوز ثوانى

أمانى: لا رانى شديت زوز ثوانى و إكبست بدنى

حمزة: مانى قتلك إكبس عضلاتك باش تنجم تخدم بالصحيح

### **Action بعد وقت نقاش الأفكار**

### **passage de Yathreb (S6G1DAapDI1)**

أمانى: بخصوص l'alignement إستويت إيدىك و رجليك و ظهرك هاك تحسنت

حمزة: صحيت هاك نجحت فى لـ maintien

أسامة: لاحظنا عضلاتك مكبوسة وقت لـ maintien

يثرى: صحيح حسيت بدنى مكبوس الكل

أمانى: إي بدنك مكبوس أما حاول تشد أكثر

يثرى: باهى توة نحاول

### **passage de Hamza (S6G1DAapDI2)**

أمانى: إي إستويت بدنك و خدمت بالصحيح

أسامة: كان تكبس بدنك أكثر توة تشد أكثر

حمزة: حسيت عضلاتي الكل مكبوسة

يثرب: تنجم تشد أكثر من زوز ثواني

**passage d'Ameni (S6G1DAapDI3)**

يثرب: دز أكثر باش تطلع ل فوق

# Annexe V

Tableau 56 : repérage du niveau des élèves (meilleur essai) lors de l'ATR au cours des séances 2 à 6 avant et après le débat

	Séance 2		S3		S4		S5		S6	
	Temps d'action 1 avant DI	Temps d'action 1 après DI	Repères chronologique Avant DI	Repères chronologique Après DI	Repères chronologique Avant DI	Repères chronologique Après DI	Repères chronologique Avant DI	A Repères chronologique près DI	Repères chronologique Avant DI	Repères chronologique Après DI
G1										
Amani	1'53(0'93(N3))	1'57(0'87(N3))	1'40(0'93(N3))	0'50(1'1(N4))	1'50(1'(N4))	1'27(1'52(N4))	0'56(1'56(N4))	1'02(1'61(N4))	1, 30(1' 60(N4))	0'36(1'76(N4))
Oussama	1'46(0'86(N3))	1'52(0'98(N3))	0'44(0'54(N3))	1'47(1'2 (N4))	1'18(1'30(N4))	1'09(1'60(N4))	1'48(2'02(N5))	2'(2'24(N5))	1'36(2'20(N5))	1'27(2'45(N5))
Yathreb	1'37(0'79(N3))	1'14(0'94(N3))	1'56(0'58(N3))	0,44(1'5(N4))	1'28(1'18(N4))	1'45(2'20(N5))	0'42(2'19(N5))	0'47(2'65(N5))	1'20(2'76(N5))	0'58(2'85(N5))
Hamza	1'57(0'74(N3))	1'37(0'88(N3))	1'46(0'91(N3))	0'49(1'1(N4))	1'37(1'1(N4))	1'20(2'(N5))	1'17(2'(N5))	0'54(2'40(N5))	1'45(2'35(N5))	1'05(2'51(N5))
G2										
Aya	1'19(N3)	1'43(N3)	1'25(N3)	0'42(N3)	1'08(N3)	1'39(N 3)	1'10(N3)	1'30(N3)	2'(N3)	0'57(N3)
Rayen	1'53(N1)	1' 32(N2)	1'17(N2)	0'10(N3)	0'58(N3)	1'28(1'60(N4))	1'07(1'76(N4))	1'55(1'11(N4))	0'55(1'34(N4))	0'25(1'92(N4))
Hiba	1'28(N2)	1'14(N2)	0'31(N2)	0'34(N2)	1'32(N2)	1'06(N3)	1'22(N3)	1'09(N3)	1'40(N3)	0,57(N3)
Myriam	1'41(N2)	1'24(N2)	1'37(N2)	1'42(N2)	1'55(N2)	1'17(N3)	1'38(N3)	1'46(N3)	0'49(N3))	0,46(N3)

## Annexe VI

Tableau 57 : Nombre de passage et nombre d'interaction des élèves sur l'ATR durant les temps d'action (2 min) avant et après les temps de débats (les dernières deux minutes avant et les deux premières après le DI) au cours des séances 2 à 6 avant et après le débat

	S2				S3				S4				S5				S6			
	G1		G2		G1		G2		G1		G2		G1		G2		G1		G2	
	Avt DI	Apr DI																		
Nombre de passage	16	17	13	14	18	17	15	16	17	13	13	10	18	16	15	13	23	18	20	14
Nombre de débats	0	0	0	0	0	3	0	0	0	7	1	4	3	5	3	4	3	10	3	7

Tableau 58 : Nombre de passage et nombre d'interaction des élèves sur l'ATR durant les temps d'action (5min) avant et après les temps de débats (les dernières deux minutes avant et les deux premières après le DI) au cours des séances 2 à 6 avant et après le débat

	S2				S3				S4				S5				S6			
	G1		G2		G1		G2		G1		G2		G1		G2		G1		G2	
	Avt DI	Apr DI																		
Nombre de passage	38	41	30	30	42	37	31	32	42	33	30	29	40	37	32	32	39	28	33	31
Nombre de débats	0	0	0	0	0	3	0	0	0	7	1	4	3	6	3	4	5	10	4	6

## Annexe VII

## Verbatim intégral des élèves durant les temps d'évaluation

### Séance 4

**Groupe 1 : Amani (F), Yathreb (F), Oussema (G), Hamza (G).**

#### Passage d'Amani à l'ATR

Enseignant : après le passage de votre camarade Amani qu'est-ce que vous pouvez remarquer ? Est-ce que son ATR est réussi ?

Yathreb : son passage à l'ATR est moyen.

Oussama : oui ça va.

Hamza : c'est bon, son ATR est bon.

Yathreb : l'alignement n'est pas tout à fait juste. //

Enseignant : qu'est-ce que tu penses à propos l'évaluation de tes collègues ?

Amani : non, ce n'est pas vrai j'ai fait l'alignement par contre je n'ai pas tenu beaucoup mon ATR. //

L'enseignant montre à Amani la vidéo dans laquelle est enregistrée l'ATR qu'elle a exécuté.

Enseignant: alors, comment tu peux juger ton ATR ?

Amani : ben... Il me manque d'aligner les jambes à la verticale.

Enseignant : à quel niveau peut-on classer Amani dans l'alignement?

Oussama : normalement Amani sera classé dans le niveau 2.

Hamza : oui, c'est vrai Amani n'a pas bien tendu les jambes.

Yathreb : elle n'a pas bien aligné la partie tronc, jambes. //

Enseignant: écoutez là, il faut qu'on se mette d'accord que lorsque vous dites que ses bras n'étaient pas bien tendus, elle n'a pas bien réalisé l'alignement, elle n'a pas fait le maintien. Vous me donnez l'impression qu'elle n'a rien fait. Il faut tout d'abord éviter les expressions négatives, puis préciser le problème d'Amani dans l'alignement. Regardons la vidéo encore une autre fois.

*L'enseignant montre une deuxième fois la vidéo dans laquelle est enregistré le passage à l'ATR d'Amani.*

Enseignant: pouvez-vous préciser quel est le problème de votre camarade ?

Oussama : elle doit aligner encore plus les jambes, en fait elle présente une légère flexion au niveau des jambes.

Oussama : elle doit aligner les jambes à la verticale parce qu'elle présente une légère flexion au niveau des jambes.

Yathreb : elle doit aligner les bras, le tronc et les jambes pour réussir l'alignement.

Hamza : elle n'a pas réalisé doucement l'ATR, pour cette raison qu'elle n'a pas pu aligner les trois parties bras, tronc et jambes.

Enseignant : donc vous pensez que votre collègue doit améliorer l'alignement de la partie tronc, jambes ou des trois parties bras, tronc et jambes?

Oussama : elle doit aligner les jambes à la verticale parce qu'elle présente une légère flexion au niveau des jambes. //

Yathreb : elle doit aligner les bras, le tronc et les jambes pour réussir l'alignement.

Hamza : elle n'a pas réalisé l'ATR en ralenti, pour cette raison qu'elle n'a pas pu aligner les trois parties bras, tronc et jambes.

Enseignant : donc vous pensez que votre collègue doit améliorer l'alignement de la partie tronc, jambes ou des trois parties bras, tronc et jambes?//

Yathreb : oui sûrement, elle doit améliorer surtout l'alignement tronc-jambes.

Hamza : absolument sans oublier le dégagement des pointes à la verticale.

Oussama : ben oui, l'alignement tronc, jambes surtout.

Enseignant : qu'est-ce que vous pensez alors à propos l'ouverture des angles bras-tronc-jambes ?

Oussama : Amani doit ouvrir encore plus l'angle tronc / jambe pour qu'elle puisse corriger son alignement. //

Hamza : elle doit aussi aligner les parties tronc / jambes.

Yathreb : d'ailleurs on a vu qu'elle n'a pas bien aligné cette partie-là.

Enseignant: qu'est-ce que tu penses Amani de ce que tes collègues disent ?

Amani : ok, je vais essayer d'améliorer mon alignement, normalement j'aurais dû travailler mieux que ça.

Enseignant : qu'est-ce que tu vas améliorer exactement ?

Amani : ben je vais travailler surtout l'alignement tronc-jambes comme ils m'ont dit.

Enseignant : comment tu peux améliorer ça ?

Amani : je dois aligner encore mieux mes jambes à la verticale et ouvrir encore plus l'angle tronc-jambes.//

Enseignant : à propos du maintien, qu'est-ce que vous pouvez remarquer ?

Yathreb : Amani n'a pas réalisé le maintien.

Hamza : elle n'a pas tenu les deux secondes.

Oussama : elle a passé directement à la roulade avant.

Enseignant: où peut-on alors classer Amani exactement?

Yathreb : c'est plutôt le niveau 1 avec 0 sec de maintien, elle n'a pas même fait une seconde de maintien. //

Enseignant : pourquoi d'après vous Amani n'a pas tenu son ATR ? Quel est le problème à votre avis ?

Hamza : elle n'a pas tenu son ATR parce qu'elle n'a pas beaucoup de force dans les bras.

Enseignant : donc tu penses qu'elle n'a pas fait le maintien à cause de la force des bras?

Hamza : oui, elle doit encore s'entraîner sur la force des bras.

Yathreb : non, elle doit plutôt serrer ses muscles. //

Oussama: elle doit tenir au moins 2 secondes. //

Amani : je vais essayer de serrer encore mes muscles.

Enseignant : mais quand même on peut essayer de tenir l'ATR. Selon vous comment peut-elle améliorer le maintien ?

Hamza : Amani doit tenir les deux secondes. //

Oussama : elle doit travailler aussi sur la force des bras pour qu'elle puisse se tenir.

Yathreb : non ce n'est pas question de force des bras parce qu'elle a besoin de tendre les muscles des jambes.

Hamza : en fait la force des bras l'aide encore à tenir l'ATR exactement comme les garçons. //

Yathreb : mais quand même elle doit avoir un corps tendu.

Enseignant : ça veut dire quoi un corps tendu ?

Yathreb : un corps très solide.

Enseignant : comment appelle-t-on un corps bien tendu ?

Yathreb : un corps gainé, on l'a déjà vu tout de suite.

Hamza : c'est-à-dire un corps très solide et les muscles très contractés.

Oussama : oui, muscles très durs.

Enseignant : comment étaient tes muscles Amani lors de l'exécution de l'ATR ?

Amani : bien tendus.

Enseignant : comment peut- on faire alors pour que le corps soit gainé dans l'ATR et on peut par la suite tenir l'ATR?

Yathreb: il faut tendre les muscles pour avoir un corps gainé lors du maintien.

Oussama: il faut bien tendre tout le corps.

Hamza : ben, tout le corps doit être solide et les muscles seront alors très durs.

Enseignant : retournons donc à l'action, chacun d'entre vous essaie de gagner ses muscles lors de l'exécution du maintien et tire ses remarques.//

## **Groupe 2 : Aya (F), Hiba (F), Myriam (f), RayenG).**

### **Passage de Hiba à l'ATR**

Enseignant: après le passage de votre collègue Hiba, comment pouvez-vous évaluer son ATR ? Pouvez-vous considérer que son ATR est réussi ?

Myriam : oui ça va, elle a réussi son ATR.

Aya : non, ce n'est pas vrai, elle n'a pas réussi son ATR, elle est encore moyenne puisqu'elle a travaillé avec les aides donc on ne peut parler d'un ATR réussi.

Rayen : son exécution est moyenne mais elle peut s'améliorer.

Enseignant: tu penses que Hiba peut mieux faire ?

Rayen : bien sûr, elle peut améliorer son ATR. //

Enseignant: évitez les jugements comme ça va, moyen ou pas tout à fait réussi et essayez de donner à chaque fois des justifications. Comment peut-on alors évaluer l'ATR de Hiba ?

Aya : au début Hiba a commencé en fente avant et a posé correctement ses mains sur le tapis à la largeur des épaules mais elle n'a pas pu continuer son alignement toute seule.

Rayen : elle n'a pas bien aligné les bras avec le tronc aussi.

Myriam : c'est vrai qu'elle a poussé fort sur les jambes pour atteindre la verticale mais elle n'arrive pas jusqu'à maintenant à s'aligner toute seule.

Rayen : c'est pour cette raison que son ATR est moyen.

Aya : ben c'est vrai son niveau est moyen, franchement elle doit profiter de notre aide pour améliorer l'alignement.//

Enseignant: qu'est ce tu penses Hiba des remarques de tes collègues ?

Hiba : oui c'est vrai, ils ont raison. Je sais très bien que je n'ai pas réussi mon alignement je vais essayer de faire de mon mieux.

Aya :( en regardant Hiba) je crois que Hiba a peur mais je ne sais pas pourquoi alors ?

Enseignant: Hiba est ce que c'est vrai que tu as peur?

Hiba : (a l'air timide) oui, c'est vrai j'ai peur de chuter parce que j'suis déjà tombée avant.

Enseignant: est-ce que ça reste gravé dans ta mémoire ?

Hiba : oui monsieur c'est gravé jusqu'à maintenant.

Enseignant: dans ce cas-là qu'est-ce que vous pouvez donner comme conseils pour votre collègue pour dépasser sa peur?

Ils regardent tous à Hiba en souriant.

Aya : pour moi je vais t'aider et t'encourager à chaque essai mais il faut vraiment que tu sois convaincue au fond que tu peux dépasser ta peur.

Myriam : si tu te débarrasses de ta peur tu peux facilement réussir ton ATR.

Rayen : il faut qu'elle sache que la peur peut être un obstacle devant la réussite de l'ATR.

Enseignant: vous pensez qu'elle est capable de se débarrasser de sa peur ?

Aya : oui, elle est capable parce qu'on est tous passer par cette expérience de chute au début et on a dépassé cette étape.

Myriam : moi je vois aussi qu'elle est capable de se débarrasser de sa peur et elle peut arriver à faire l'ATR toute seule sans aide.

Rayen : oui bien sûr si elle veut. //

Enseignant: pouvez-vous me dire à quel niveau on peut classer Hiba ?

Aya : selon cette grille, c'est plutôt le niveau 2 dans l'alignement parce qu'elle ne peut pas s'aligner toute seule mais elle travaille encore avec les aides.

Myriam : moi aussi je vois qu'elle est dans le niveau 2.

Rayen : elle a encore besoin de travailler encore.

Enseignant : qu'est-ce que vous pensez alors à propos de l'ouverture des angles ?

Aya : oui, elle doit ouvrir encore mieux les angles. //

Rayen : ben c'est vrai.

Myriam : elle doit aligner les bras, le tronc et les jambes à la verticale.

Enseignant: comment pouvez-vous conseiller votre camarade?

Rayen : elle doit bien aligner le corps

Aya: c'est vrai, elle doit plutôt aligner tout le corps.

Myriam : c'est ce que je veux dire exactement. //

Enseignant : ça par rapport à l'alignement, comment pensez-vous alors pour le maintien ?

Aya : on ne peut pas parler du maintien au moment où Hiba ne maîtrise pas l'alignement et travaille son ATR par parade.

Rayen : Hiba n'a pas pu tenir son ATR.

Myriam : je suis d'accord avec vous.

Enseignant: selon cette grille dans quel niveau on peut la classer dans le maintien?

Rayen : normalement on la classe dans le niveau 1.

Aya : ben oui, c'est le niveau 1.

Enseignant: pourquoi le niveau 1?

Aya : on la classe dans le niveau 1 parce qu'elle n'a pas réalisé le maintien.

Rayen : parce qu'elle a tenu zéro seconde.

Myriam : oui, c'est vrai, Hiba n'a pas réalisé le maintien.

Enseignant: qu'est-ce qu'elle doit faire pour réussir le maintien ?

Aya : en fait, pour réussir le maintien, elle doit travailler la force des bras.

Myriam : ben c'est vrai, en fait lorsque les bras seront forts, on peut tenir un bon moment à l'ATR.//

Aya : elle lui manque vraiment la force des bras.

Enseignant: vous pensez vraiment que c'est un problème de force des bras ?//

Rayen : mais elle doit aussi tendre son corps.

Enseignant: qu'est ce que à propos du gainage du corps ?

Rayen : son corps doit être bien serré.

Enseignant: qu'est-ce que tu penses Hiba de l'avis de tes amies ?

Hiba : je vais essayer de faire mon possible pour réussir l'alignement et le maintien sans aides.

Enseignant: retournons donc à l'action et essayons de pratiquer ce qu'on a discuté, en essayant de compter sur soi-même dans la réalisation de l'ATR. //

## Séance 6

**Groupe 1 : Amani (F), Yathreb (F), Oussema (G), Hamza (G).**

### Passage de Hamza à l'ATR

Enseignant : vous connaissez tous les critères de réalisation et de réussite à propos de l'ATR. Vous pouvez alors évaluer le passage de votre camarade.

Amani : je vois qu'il a réussi son ATR. J'ai remarqué aussi qu'il a tenu l'ATR pendant deux secondes. D'ailleurs son maintien était un peu prolongé.

Yathreb : moi aussi je considère qu'il a réussi son ATR.

Oussama : ben c'est vrai, je vois aussi qu'il a réussi son ATR.

Enseignant : il faut le classer dans un niveau et expliquer pourquoi ?

Oussama : normalement, on peut le classer dans le niveau 3 parce que Hamza a bien aligné les bras, le tronc et les jambes

Yathreb : ben c'est vrai son alignement est parfait puisqu'il a aligné les bras, le tronc et les jambes.

Amani : on voit très clair que Hamza est dans le niveau 3 puisque il a réalisé l'alignement des trois parties, il a bien ouvert les angles bras-tronc et tronc-jambes. //

Oussema : on a remarqué aussi qu'il a bien poussé sur les jambes et il a exécuté son alignement lentement.//

Enseignant : bien votre camarade a fait la remarque concernant les angles, qu'est ce que vous pensez et comment pouvez vous le conseiller?

Yathreb : ben il a aussi ouvert les angles entre ces parties-là.

Amani : tout à fait, elle était claire cette ouverture des angles bras-tronc et tronc-jambes, mais il doit juste dégager les pointes dans l'alignement.

Yathreb : d'ailleurs, on a observé l'alignement de ces trois parties et l'ouverture de ces angles.

Amani : ben en fait la réussite de son alignement c'est parce qu'il a ouvert les angles bras-tronc et tronc-jambes.//

Yathreb : c'est pour cette raison aussi qu'il a réussi son alignement.

Amani : on a vu déjà que la réalisation de l'alignement doit être lente et non pas rapide pour marquer cet alignement.

Enseignant : bien, alors quel est ton avis Hamza à propos de ton travail ?

Hamza : je pense aussi que j'ai réussi mon alignement.

Yathreb : ben c'est clair qu'il a bien aligné les trois parties du corps grâce à l'ouverture des angles qu'on a déjà remarqué.

Enseignant : à quel niveau pouvez-vous le classer dans le maintien?

Amani : ah oui, on peut le classer dans le niveau 3 êtes-vous d'accord ?

Yathreb : oui je suis d'accord pour le niveau 3, d'ailleurs il a tenu 2 secondes parce qu'il a bien gainé son corps. //

Oussama : à mon avis Hamza doit prolonger encore le maintien, il doit gagner les muscles.

Yathreb : ben exactement, pour avoir sa note.

Amani : il le faut uniquement les deux secondes déjà.

Oussama : il doit gagner encore le corps pour prolonger le maintien.

Hamza : mais, j'ai bien gainé mon corps d'ailleurs j'ai dépassé les deux secondes de maintien.

Oussama : non ce n'est pas vrai. //

Enseignant : qu'est ce que vous pouvez donner des consignes pour votre camarade?

Oussama: tu dois gagner encore tes muscles pour réaliser un maintien prolongé.

Yathreb: oui, tu peux encore travailler le gainage du corps pour arriver à réussir ton ATR avec le maintien de deux secondes.

Amani: c'est vrai les deux secondes minimums pour avoir les trois marques à l'examen.

Enseignant : quel est ton avis par rapport aux consignes de tes amis ?

Hamza : je crois que j'ai réussi le maintien de deux secondes mais je peux gagner encore le corps.

Amani : voilà, puisque tu peux gagner encore les muscle tu peux alors prolonger encore plus le maintien.

Oussama : exactement, c'est ce que tu dois faire serrer encore plus les muscles.

Yathreb : ben, c'est vrai Hamza, tu peux faire mieux.//

## **Groupe 2 : Aya (F), Hiba (F), Myriam (f), RayenG).**

### **Passage de Rayen à l'ATR**

Enseignant : vous connaissez tous les critères de réalisation et de réussite à propos de l'ATR. Je vous laisse évaluer votre collègue.

Myriam : à propos l'alignement je vois que tu as réussi ton ATR parce que tu as aligné les bras, le tronc et les jambes, que pensez-vous ? //

Aya : je suis d'accord, je pense aussi que tu as réussi ton ATR. D'ailleurs tu as serré tes muscles et tu as ouvert nettement les angles bras-tronc et tronc-jambes avec un maintien bref d'une seconde. //

Hiba : normalement on le situe dans le niveau 3 dans l'alignement et le maintien aussi.

Aya : non moi je le classe plutôt dans le niveau 2 pour l'alignement parce qu'il a quand même une certaine flexion au niveau des jambes.

Myriam : je n'ai pas vu cette flexion.

Hiba : de toute façon son alignement est réussi

Myriam : moi aussi je considère que c'est le niveau 3, en fait il a réussi son alignement puisqu'il a aligné les bras, le tronc et les jambes et il a ouvert les angles entre ces trois parties.

Aya : c'est vrai que tu as réussi ton alignement mais il faut quand même éviter cette petite flexion au niveau des jambes et dégager les pointes des pieds.

Rayen : je pense que tu n'a pas fléchi les jambes au contraire j'ai essayé d'aligner mes bras avec le tronc et les jambes sans aucune flexion.

Hiba : ben c'est vrai tu as aligné tout le corps.

Enseignant : quels conseils pouvez-vous donner à votre camarade ?

Aya : il doit marquer clairement l'alignement des trois parties.

Hiba : c'est vrai Rayen tu peux faire mieux que ça si tu pousse encore plus sur les jambes.

Myriam : oui je suis d'accord avec Hiba, tu peux pousser plus sur les jambes pour aligner encore plus les trois parties.

Rayen : ok je vais faire. //

Enseignant : vous connaissez tous les critères de réalisation et de réussite à propos de l'ATR. Je vous laisse évaluer votre collègue.

Aya : (...) avec un maintien bref d'une seconde.

Myriam : concernant le maintien, j'ai remarqué que Rayen a tenu son ATR. Qu'est-ce que vous pensez ?

Hiba : normalement on peut le classer dans le niveau 2 pour le maintien parce qu'il a juste réalisé un maintien bref de deux secondes.

Myriam : je suis d'accord avec toi Hiba.

Aya : moi aussi je vois qu'il a fait un maintien léger d'une ou de deux secondes, tu peux prolonger encore le maintien.

Hiba : ben oui, parce que tu as besoin de tendre encore les muscles surtout des jambes pour réussir ton maintien. D'ailleurs j'ai remarqué une légère flexion au niveau de tes jambes Rayen. //

Enseignant : quelles consignes pouvez-vous donner à votre collègue ?

Aya : il doit prolonger encore la durée du maintien.

Myriam : ben il doit réaliser un maintien de deux secondes pour qu'il ait sa note.

Hiba : oui justement, pour tenir les deux secondes, il doit tendre encore plus le corps.

Aya : je le conseille de mieux serrer ses muscles pour réaliser ce maintien des deux secondes.

De toute façon, Rayen doit travailler encore plus le maintien.

Myriam : on a déjà vu qu'un corps bien tendu va nous permet de rester deux secondes et plus sur l'ATR, c'est ça qu'il faut faire alors.

Hiba : il va arriver à tenir deux secondes, je suis sûre.

Enseignant : est-ce que tu as bien saisi les consignes de tes amis ?

Rayen : oui, bien sûr monsieur je vais essayer de tendre encore mes muscles pour que je puisse prolonger le maintien. //

Enseignant : je crois que vous avez bien jugé votre camarade. Qu'est-ce que tu as senti exactement lors de l'exécution de l'ATR?

Rayen : j'ai senti les muscles des bras et des jambes bien serrés.

Aya : est-ce que tu penses vraiment que les muscles des jambes étaient bien serrés !! pourquoi alors tu n'as pas prolongé encore le maintien et tu n'as pas dégagé les pointes des pieds vers le haut?

Myriam : normalement lorsque le corps sera bien gainé le maintien devra être prolongé et ce n'est pas ton cas Rayen.

Hiba : Rayen, tu as bien réussi ton ATR, il te manque juste un petit peu le maintien des deux secondes, tu peux y arriver.

Myriam : donc on le classe dans le niveau 3 puisqu'il a senti les bras et les jambes.

Enseignant : lors de l'exécution de ton ATR qu'est-ce que tu as vu?

Rayen : j'ai vu entre les mains et le tapis.

Myriam : donc on peut le classer dans le niveau 3.

Aya : ben oui, c'est le niveau 3 puisqu'il a vu le tapis et les mains. //

Enseignant : retournons donc à l'action et essayons de pratiquer ce qu'on a discuté.

Tableau 59 : Les interactions des élèves sur l'ATR durant les temps d'évaluation durant les séances 4 et 6 pour les deux groupes G1 et G2

	Groupe 1	Groupe 2
Séance 4	<p><b>Passage Amani : (S4G1DECA1)</b></p> <p><b>Enseignant :</b> après le passage de votre camarade Amani qu'est-ce que vous pouvez remarquer ? Est-ce que son ATR est réussi ?</p> <p>Yathreb : son passage à l'ATR est moyen.</p> <p>Oussama : oui ça va.</p> <p>Hamza : c'est bon, son ATR est bon.</p> <p>Yathreb : l'alignement n'est pas tout à fait juste.</p> <p>Enseignant : qu'est-ce que tu penses à propos l'évaluation de tes collègues ?</p> <p>Amani : non, ce n'est pas vrai j'ai fait l'alignement par contre je n'ai pas tenu beaucoup mon ATR.</p> <p>L'enseignant montre à Amani la vidéo dans laquelle est enregistré l'ATR qu'elle a exécuté.</p> <p>Enseignant: alors, comment tu peux juger ton ATR ?</p>	<p><b>Passage Hiba : (S4G2DECA1)</b></p> <p><b>Enseignant:</b> après le passage de votre collègue Hiba, comment pouvez-vous évaluer son ATR ? Pouvez-vous considérer que son ATR est réussi ?</p> <p>Myriam : oui ça va, elle a réussi son ATR.</p> <p>Aya : non, ce n'est pas vrai, elle n'a pas réussi son ATR, elle est encore moyenne puisqu'elle a travaillé avec les aides donc on ne peut parler d'un ATR réussi.</p> <p>Rayen : son exécution est moyenne mais elle peut s'améliorer.</p> <p><b>Enseignant:</b> tu penses que Hiba peut mieux faire ?</p> <p>Rayen : bien sûr, elle peut améliorer son ATR.</p> <p><b>Enseignant:</b> évitez les jugements comme ça va,</p>

<p>Amani : ben... il me manque d'aligner les jambes à la verticale.</p> <p><b>Enseignant :</b> à quel niveau peut-on classer Amani dans l'alignement?</p> <p>Oussama : normalement Amani sera classée dans le niveau 2.</p> <p>Hamza : oui, c'est vrai Amani n'a pas bien tendu les jambes.</p> <p>Yathreb : elle n'a pas bien aligné la partie tronc, jambes.</p> <p><b>Enseignant:</b> écoutez là, il faut qu'on se mette d'accord que lorsque vous dites que ses bras n'étaient pas bien tendus, elle n'a pas bien réalisé l'alignement, elle n'a pas fait le maintien. Vous me donnez l'impression qu'elle n'a rien fait. Il faut tout d'abord éviter les expressions négatives, puis préciser le problème d'Amani dans l'alignement. Regardons la vidéo encore une autre fois.</p> <p><b>Enseignant:</b> pouvez-vous préciser quel est le problème de votre camarade ? Oussama : elle doit aligner les jambes à la verticale parce qu'elle présente une légère flexion au niveau des jambes. Yathreb : elle doit aligner les bras, le tronc et les jambes pour réussir l'alignement. Hamza : elle n'a pas réalisé</p>	<p>moyen ou pas tout à fait réussi et essayez de donner à chaque fois des justifications. Comment peut-on alors évaluer l'ATR de Hiba ?</p> <p>Aya : au début Hiba a commencé en fente avant et a posé correctement ses mains sur le tapis à la largeur des épaules mais elle n'a pas pu continuer son alignement toute seule.</p> <p>Rayen : elle n'a pas bien aligné les bras avec le tronc aussi.</p> <p>Myriam : c'est vrai qu'elle a poussé fort sur les jambes pour atteindre la verticale mais elle n'arrive pas jusqu'à maintenant à s'aligner toute seule.</p> <p>Rayen : c'est pour cette raison que son ATR est moyen.</p> <p>Aya : ben c'est vrai son niveau est moyen, franchement elle doit profiter de notre aide pour améliorer l'alignement.</p> <p><b>Enseignant:</b> qu'est ce tu penses Hiba des remarques</p>
--	--

<p>l'ATR en ralenti, pour cette raison qu'elle n'a pas pu aligner les trois parties bras, tronc et jambes. <b>Enseignant</b> : donc vous pensez que votre collègue doit améliorer l'alignement de la partie tronc, jambes ou des trois parties bras, tronc et jambes?</p> <p>Yathreb : oui sûrement, elle doit améliorer surtout l'alignement tronc-jambes.</p> <p>Hamza : elle doit aussi dégager les pointes à la verticale.</p> <p>Oussama : ben oui, l'alignement tronc, jambes surtout</p> <p>Enseignant : qu'est-ce que vous pensez alors à propos l'ouverture des angles bras-tronc-jambes ?</p> <p>Oussama : Amani doit ouvrir encore plus l'angle tronc / jambe pour qu'elle puisse corriger son alignement.</p> <p>Hamza : elle doit aussi aligner la partie tronc / jambes.</p> <p>Yathreb : d'ailleurs on a vu qu'elle n'a pas bien aligné cette partie-là.</p> <p>Enseignant: qu'est-ce que tu penses Amani de ce que tes collègues disent ?</p> <p>Amani : ok, je vais essayer d'améliorer mon alignement,</p>	<p>de tes collègues ?</p> <p>Hiba : oui c'est vrai, ils ont raison. Je sais très bien que je n'ai pas réussi mon alignement je vais essayer de faire de mon mieux.</p> <p>Aya: ( en regardant Hiba) je crois que Hiba a peur mais je ne sais pas pourquoi alors ?</p> <p>Enseignant: Hiba est ce que c'est vrai que tu as peur?<b>Hiba</b> : (a l'air timide) oui, c'est vrai j'ai peur de chuter parce que j'suis déjà tombée avant.</p> <p>Enseignant: est-ce que ça reste gravé dans ta mémoire ? Hiba : oui monsieur c'est gravé jusqu'à maintenant. <b>Enseignant</b> : dans ce cas-là qu'est-ce que vous pouvez donner comme conseils pour votre collègue pour dépasser sa peur?Ils regardent tous à Hiba en souriant.<b>Aya</b> : pour moi je vais t'aider et t'encourager à chaque essai mais il faut vraiment que tu sois convaincue au fond que tu peux dépasser ta peur.</p>
--	---

	<p>normalement j'aurais dû travailler mieux que ça. exactement</p> <p>Enseignant : qu'est-ce que tu vas améliorer ?</p> <p>Amani : ben je vais travailler surtout l'alignement tronc-jambes comme ils m'ont dit.</p> <p>Enseignant : comment tu peux améliorer ça ?</p> <p>Amani : je dois aligner encore mieux mes jambes à la verticale et ouvrir encore plus l'angle tronc-jambes.</p>	<p>Myriam : si tu te débarrasses de ta peur tu peux facilement réussir ton ATR.</p> <p>Rayen : il faut qu'elle sache que la peur peut être un obstacle devant la réussite de l'ATR.</p> <p>Enseignant: vous pensez qu'elle est capable de se débarrasser de sa peur ?</p> <p>Aya : oui, elle est capable parce qu'on est tous passer par cette expérience de chute au début et on a dépassé cette étape.</p> <p>Myriam : moi aussi, je vois qu'elle est capable de se débarrasser de sa peur et elle peut arriver à faire l'ATR toute seule sans aide.</p> <p>Enseignant: pouvez-vous me dire à quel niveau on peut classer Hiba ?</p> <p>Aya : selon cette grille, c'est plutôt le niveau 2 dans l'alignement parce qu'elle ne peut pas s'aligner toute seule mais elle travaille encore avec les aides.</p> <p>Myriam : je vois également qu'elle est dans le niveau</p>
--	---	--

		<p>2.</p> <p>Rayen : elle a encore besoin de travailler encore.</p> <p>Enseignant : qu'est-ce que vous pensez alors à propos de l'ouverture des angles ?</p> <p>Aya : oui, elle doit ouvrir encore mieux les angles</p> <p>Rayen : ben c'est vrai.</p> <p>Myriam : elle doit aligner les bras, le tronc et les jambes à la verticale.</p> <p>Enseignant: comment pouvez-vous conseiller votre camarade?</p> <p>Rayen : elle doit bien aligner le corps</p> <p>Aya: c'est vrai, elle doit plutôt aligner tout le corps.</p> <p>Myriam : c'est ce que je veux dire exactement.</p>
	<p><b>Passage Hamza (S6G1DECA1)</b></p> <p>Enseignant : vous connaissez tous les critères de réalisation et</p>	<p><b>Passage Rayen (S6G2DECA1)</b></p> <p>Enseignant : vous connaissez tous les critères de</p>

<p>Séance 6</p>	<p>de réussite à propos de l'ATR. Vous pouvez alors évaluer le passage de votre camarade.</p> <p>Amani : je vois qu'il a réussi son ATR.</p> <p>Yathreb : moi aussi je considère qu'il a réussi son ATR.</p> <p>Oussama : ben c'est vrai, je vois aussi qu'il a réussi son ATR.</p> <p>Enseignant : il faut le classer dans un niveau et expliquer pourquoi ?</p> <p>Oussama : normalement, on peut le classer dans le niveau 3 parce que Hamza a bien aligné les bras, le tronc et les jambes</p> <p>Yathreb : ben c'est vrai son alignement est parfait puisqu'il a aligné les bras, le tronc et les jambes.</p> <p>Amani : on voit très clair que Hamza est dans le niveau 3 puisque il a réalisé l'alignement des trois parties, il a bien ouvert les angles bras-tronc et tronc-jambes.</p> <p>Oussema : on a remarqué aussi qu'il a bien poussé sur les jambes et il a exécuté son alignement lentement.</p> <p>Enseignant : bien votre camarade a fait la remarque concernant les angles, qu'est ce que vous pensez et comment pouvez vous</p>	<p>réalisation et de réussite à propos de l'ATR. Je vous laisse évaluer votre collègue.</p> <p>Myriam : à propos de l'alignement je vois que tu as réussi ton ATR parce que tu as aligné les bras, le tronc et les jambes, que pensez-vous ?</p> <p>Aya : je suis d'accord, je pense aussi que tu as réussi ton ATR. D'ailleurs tu as serré tes muscles et tu as ouvert nettement les angles bras-tronc et tronc-jambes avec un maintien bref d'une seconde.</p> <p>Hiba : normalement on le situe dans le niveau 3 dans l'alignement et le maintien aussi.</p> <p>Aya : non, je le classe plutôt dans le niveau 2 pour l'alignement parce qu'il a quand même une certaine flexion au niveau des jambes.</p> <p>Myriam : je n'ai pas vu cette flexion.</p> <p>Hiba : de toute façon son alignement est réussi</p> <p>Myriam : moi aussi je considère que c'est le</p>
-----------------	---	---

<p>le conseiller?</p> <p>Yathreb : ben il a aussi ouvert les angles entre ces parties-là.</p> <p>Amani : tout à fait, elle était claire cette ouverture des angles bras-tronc et tronc-jambes, mais il doit juste dégager les pointes dans l'alignement.</p> <p>Yathreb: d'ailleurs, on a observé l'alignement de ces trois parties et l'ouverture de ces angles.</p> <p>Amani : ben en fait la réussite de son alignement c'est parce qu'il a ouvert les angles bras-tronc et tronc-jambes.</p> <p>Yathreb : c'est pour cette raison aussi qu'il a réussi son alignement.</p> <p>Amani : on a vu déjà que la réalisation de l'alignement doit être lente et non pas rapide pour marquer cet alignement.</p> <p>Enseignant : bien, alors quel est ton avis Hamza à propos de ton travail ?</p> <p>Hamza : je pense aussi que j'ai réussi mon alignement.</p> <p>Yathreb : ben c'est clair qu'il a bien aligné les trois parties du corps grâce à l'ouverture des angles qu'on a déjà remarqué.</p>	<p>niveau 3, en fait il a réussi son alignement puisqu'il a aligné les bras, le tronc et les jambes et il a ouvert les angles entre ces trois parties.</p> <p>Aya : c'est vrai que tu as réussi ton alignement mais il faut quand même éviter cette petite flexion au niveau des jambes et dégager les pointes des pieds.</p> <p>Rayen : je pense que je n'ai pas fléchi les jambes au contraire j'ai essayé d'aligner mes bras avec le tronc et les jambes sans aucune flexion.</p> <p>Hiba : ben c'est vrai tu as aligné tout le corps.</p> <p>Enseignant : quels conseils pouvez-vous donner à votre camarade ?</p> <p>Aya : il doit marquer clairement l'alignement des trois parties.</p> <p>Hiba : c'est vrai Rayen tu peux faire mieux que ça si tu pousse encore plus sur les jambes.</p> <p>Myriam : oui je suis d'accord avec Hiba, tu peux</p>
--	---

		<p>pousser plus sur les jambes pour aligner encore plus les trois parties.</p> <p>Rayen : ok je vais faire.</p>
--	--	---

Tableau 60 : verbatim en dialecte tunisien des élèves des deux groupes durant les temps d'évaluation

<p><b>Passage Hiba</b></p> <p style="text-align: center;"><b>séance 4</b></p>	<p style="text-align: right;"><b>Séance 4</b></p> <p><b>Passage Amani</b></p>
<p>الأستاذ : مبعّد passage متع زميلتكم هبة ، كيفاش تقيمو l'équilibre متاعها ؟ و s'il est réussi ؟          مريم : Monsieur .cv          اية : لا موش صحيح ، مادام خدمت بالـ parade ما نجموش نحكو على l'équilibre باهي .          الأستاذ : تتصور هبة تنجم تعمل ما خير ؟          ريان : بالطبيعة تنجم تتحسن .          الأستاذ : تجنبوا التقييمات هذي كيما CV متوسط وإلا غالطة جملة ، اعطيونا علاش ؟          وكيفاش نقيّموا هبة ؟          اية : من الأول هبة عملت fente avant والـ pose des mains اما بعد خدمت l'alignement وكملت بالـ parade          ريان : l'alignement مش صحيح –          مريم : صحيح ضربت بالباهي jambe d'appel اما مازلت التّوا ما وصلتش مـ l'alignement وحدها .          ريان : هذاك علاش l'équilibre متاعها متوسط..          اية : صحيح niveau هبة متوسط هذاك علاش يلزمنا نعاونوها .          الأستاذ : شقولاك هبة في الملاحظات متع اصحابك ؟          هبة : صحيح نعرف الـ l'alignement متاعي موش باهي نحاول نعمل ما</p>	<p>الأستاذ : معدّل الـ Passage متع صاحبنتكم أمانى شلاحظتوا ؟ l'équilibre ناجح ولا لا ؟          يثرب : متوسط مسيو .          أسامة : monsieur CV          حمزة : mr équilibre باهي .          يثرب : alignment 'مش باهي          الأستاذ : شقولاك في تقييم اصحابك ؟          أمانى : مش صحيح عملت l'alignement بالباهي أما l'maintien مش باهي .          الأستاذ : شقولاك في تقييم اصحابك ؟          أمانى : موش صحيح عملت l'alignement بالباهي أما l'maintien 2S موش باهي .          الأستاذ : ( يوري لأمانى الفيديو متع l'exécution ) وتّوا شنية التّقييم متاعك ؟          أمانى : l'alignement مش باهي surtout في السّاقين .          الأستاذ : فانا niveau نجمو نخطو l'alignement متاع أمانى ؟          أسامة : في / niveau 2 / monsieur          حمزة : صحيح أمانى ساقياها ماهمش tendues          يثرب : حتّى البدن والسّاقين ماهمش Alignés          الأستاذ : باهي كي تقولولي ما عملتش un bon alignment وما شدتتش l'maintien</p>

/. on dirait ما عملت شي donc. حاولوا تبعدوا على négativités واعطيونا الأخطاء  
ويجاو نشوفوا الفيديو مرة أخرى.

الأستاذ : تنجموا تحدّو مشكل صاحبتم بالضبط ؟

أسامة : يلزمها تصلح l'alignement في الساقين surtout

يثرّب : يلزم l'alignement يكون بين les 3 parties متع البدن.

حمزة : ما عملتش l'équilibre b ralenti .

. شنية لاحظتو؟ maitien الاستاذ: بالنسبة لل

يثرّب: امانى معملتش

حمزة: مشدنتش الثانتين

أسامة: تعدت ديراكت لل roulade avant

ذ : مالا وين نجمو نكلاسيو امانى؟ الاستا

plutot في النيفو الاول مع صفر ثواني maintien

معملتش حتى ثانية maintien

الاستاذ: علاش حسب رأيكم امانى معملتش ATR ؟

شنية المشكلة حسب رأيكم؟

حمزة: معملتش ATR خاطر معندهاش برشة قوة في اديها

الاستاذ: مالا تتصور انها مشدنتش maintien بسبب القوة في اديها؟

حمزة: أي لازمها نترينا على القوة في اديها

يثرّب: لا, لازمها تشد ال muscle

أسامة: لازمها تشد علاقل زوز ثواني

اماني: تو نحاول نشد اكثر ال muscle متاعي

الاستاذ: اما بالرغم من هذا تنجم تعمل ل ATR .حسب رأيكم كيفاش

تنجم تحسن ال maintien ؟

حمزة: امانى لازمها تشد الزوز ثواني.

أسامة: لازمها زادة تخدم القوة متاع اديها باش تنجم تعمل ل ATR

خير.

آية: نتصور هبة خايفة أم منعرش مناش

الاستاذ: هذا بالنسبة لل alignement مالا حسب رأيكم كيفاش.

بالنسبة لل maintien

آية: منجمو نحكيو على ال maintien وقت هبة مهياش متمكنة من ال

alignement وتخدم في ATR بال Parade

ريان : هبة منجمتش تشد ال ATR

مريم : أي نا موافقتكم

الاستاذ: حسب ال Grille هذه في انا niveau نجمو نحطوها في

maintien

ريان: normalmente نحطوها في niveau 1

آية: أي صحيح في niveau 1

الاستاذ: علاش ال niveau 1؟

آية : نحطوها في ال Niveau 1 خاطر معملتش ال maintien

ريان : خاطر شدة صفر ثواني

مريم: أي صحيح هبة معملتش ال maintien

الاستاذ: شلازما نعملو باش نجحو ال maintien ؟

آية: en fait نجاهش نجحو ال maintien لازمها تخدم القوة متاع اليدين

مريم: ايه صحيح , en fait وقت اليدين يولييو قويين نجمو نبغو وقت باهي

في ال ATR

آية: تنقصها بالرسمي القوة في اليدين

الاستاذ: تتصورو بالرسمي إلي هبة مشكلة في القوة متاع اليدين؟

ريان : اما لازمها زادة تطلق بدنها

الاستاذ: و بالنسبة لل gainage متاع البدن؟

ريان: بدنها لازموا يكون مشدود بالباهي

الاستاذ: شنية رايك هبة في اراء صحابك؟

هبة: نحاول على قد منجم باش نجح l'alignement et le maintien  
مغير مايعوني حد  
الاستاذ: ايا نرجعو مالا لل Action ونحاولو نطبقو الي حكينا فيه

يثرب: لا موش حكاية قوة في الايديين على خاطر لازمها تطلق  
Les muscles متاع رجليها  
حمزة: En fait القوة في اليدين تعاون اكثر باش تشد ل ATR  
كيف الاولاد  
يثرب: اما زادة لازمها البدن tendu  
الاستاذ: شمعناها البدن tendu  
يثرب: بدن يابس برشة  
الاستاذ: كيفاش نسموه بدن bien tendu  
يثرب: بدن Gainé شفناها توة بركة  
حمزة: يعني بدن يابس برشة و ال muscles contractés  
اسامة: أي ال muscle يابس برشة

الاستاذ: كيفاش كانو Tes muscles وقت عملت ال ATR  
اماني: bien tendus  
الاستاذ: كيفاش نجمو نعملو مالا باش البدن يولي gainé ويشد ATR  
يثرب: لازم تطلق Les muscles باش يكون البدن gainés  
في وقت ال maintien  
اسامة: لازم تطلق بالباهي البدن الكل  
حمزة: باه , البدن الكل لازم يكون يابس و les muscle الكل  
مكوسين  
يجرب كل واحد منكم action الاستاذ: نرجعو مالا لل

وقت l'execution du maintien de gainer les muscles

## Séance 6 Passage Hamza

الأستاذ: تو تعرفوا كل مقاييس الأنجاز و النجاح متاع l'équilibre كيفاش انجموا نقيموا زميلكم.

أماني: نشوف في امتاعوا ناجح

يثرب: أنا زادة انشوف هكا

أسامة: équilibre باهي

الأستاذ: يلزم انحطوه فانا classe ونقولوا علاش

أسامة: نجموا انحطوه في niveau خاطر حمزة نجح في l'alignement

بين les 3 parties

مناخ البدن.

يثرب: اي صحيح l'alignement متاعو parfait .

أماني: باين الى حمزة في niveau3 ول l'alignement متاع les 3 parties

من البدن كان ممتاز.

أسامة: لاحظنا زادة الي هو دز بالباهي على الساق الارتكازو l'exécution des pieds

خدا وقت فيها.

الأستاذ: باهي زميلكم عمل remarque على les angles شني رايكم وباش تنصحوه

يثرب: ouverture des زادة كانت صحيحة

أماني: اي كانت صحيحة اما juste يلزموا يطلق l'exécution في les points des

pieds

يثرب: هو كي ينجح في l'alignement خاصر l'ouverture كانت صحيحة

الأستاذ: باش تتجموا تنصحوا زميلكم.

## Séance 6 Passage Rayen

الأستاذ: تو تعرفوا مقاييس الانجاز و النجاح لكل متاع un bon équilibre نخليكم اتقيموا خدمة زميلكم.

مريم: بالنسبة ل l'alignement كان ناجح بين ل 3 parties

متاع البدن

اية: انا زادة شفت اللي l'alignement اكان صحيح صحيحة

و شديت

l'alignement في .

هبة:؛ خدمة انتاع

آية: انا انشوف الي l'alignement خاطر في

فمة صغيرة عملها.

مريم: ما شفت حتى flexion أنا

هبة: في الحالات الكل

مريم: أنا زادة نشوف الي نجموا نقولوا الى خدمتو متاع l'alignement صحيح.

صحيح ول maintier زادة

آية: صحيح نجحت في l'alignement اما يلزمك تصلح flexion

الصغيرة في الساقين.

ريان: منتصورش عملت flexion في ساقيا بالعكس حاولت نعمل l'

alignement متاع les 3 parties من البدن.

هبة: صحيح عملت un bon alignement

آية: يلزم يبين أكثر alignement متاع les 3 parties من البدن

هبة: بالرسمي ريان تتجم تعمل ما خير كان تدر ساقيك أقوى.

يثرّب: هداك علاش عمل

أمانى: شفنا زادة عمل في العقل باش يبين

الأستاذ: و انت حمزة اشني رايك في خدمتك.

حمزة: تتصور عملت باهي .

يثرّب: باين عمل l'alignement باهي كانت ناجحة.

حمزة

اماني: لاحظت زادة الي هو ATR زوز ثواني حتى انو ال Maintien كان طويل شوية شد

الاستاذ: في انا Niveau تتجمو تحطوه؟

اماني: اه أي, نجمو نحطوه في ال 3 Niveau موافقين؟

يثرّب: أي انا موافقة على ال 3 Niveau d'ailleurs شد زوز ثواني , على خاطر

il a gagner بدنو بالباهي

اسامة: حسب رايبى حمزة لازم يزيد اكثر في ال maintien لازممو Gagner les muscles

يثرّب: أي بالضبط باش ياخو ال note متاعو

الأستاذ ويقلنا الملاحظات متاعو

اماني

: لازمو بركة الزوز ثواني اصلا

اسامة: لازممو Gainer اكثر البدن باش يطول اكثر في ال maintien

حمزة: اما راني كبست بدني بالباهي اصلا فتت الزوز ثواني متاع ال maintien

اسامة: لا موش صحيح

الاستاذ: شنية تتجمو تتصحو صاحبكم؟

اسامة: لازمك اكثر Gagner les muscles تعمل اطول باش Maintien

يثرّب: أي تتجم تخدم اكثر ال gainage متاع البدن باش توصل تتجح ال ATR بال

maintien متاع 2 ثواني

اماني: أي صحيح الزوز ثواني باش تاخو الثلاثة نقاط متاع الامتحان

الاستاذ: شنية رايك في النصايح متاع صاحبك؟

حمزة: نتصور الي نجحت في ال maintien متاع زوز ثواني اما نجم نكبس اكثر بدني

مريم: انا من راى هبة تدر اكثر على ساقيك باش l'alignement

يكون خير .

ريان: ok نحاول نعمل ماخير

**ريان passage :**

الاستاذ:-تعرفو معايير الانجاز و النجاح الكل بالنسبة لل ATR

نخليكم تقيمو زميلكم

آية: ... ب maintien صغير متاع ثانية

مريم: بالنسبة لل maintien لاحظت انو ريان شد ال ATR

شنية رايكم؟

هبة: normalement نجمو نحطوه في ال 2 niveau بالنسبة لل

maintien صغير متاع زوز ثواني

مريم: أي انا معاك هبة

آية: انا زادة نتصور الي عمل maintien خفيف متاع ثانية والا

زوز ثواني , تتجم تطول اكثر في ال maintien

هبة: باه, أي على خاطر لازمك تطلق اكثر les muscles خاصة

رجليك باش تتجح ال maintien . حتى اني لاحظت ثنية صغيرة

في ركبتيك ريان

الاستاذ: شوية نصائح تتجمو تعطهم لصاحبكم؟

آية: لازمو يطول اكثر في مدة ال maintien

مريم : بن لازمو يعمل maintien متاع زوز ثواني باش ياخذ معدلته

هبة: أي بالرسمي, باش يشد الزوز ثواني لازمو يطلق اكثر بدنو

آية: ننصحو باش يشد اكثر les muscles باش يعمل ال maintien

متاع الزوز ثواني. في كل الاحوال ريان لازمو يخدم اكثر على ال

maintien.

مريم: نحنا deja شفنا الي البدن المستقيم يخلينا نبغو زوز ثواني و اكثر

في ال ATR هاذا الي لازمو يعملو مالا.

هبة: باش يوصل يشد زوز ثواني . انا متاكدة  
الاستاذ: قيدت بالباتهي النصائح متاع صحابك؟  
ريان: أي , بالطبيعة monsieur تو نحاول نشد اكثر muscles متاعي  
باش نجم نطول في ال maintien  
الاستاذ: نتوقع انكم حكمتو بالباهي على زميلكم.

اماني: بالضبط , مدامك تنجم gainer اكثر ال muscle تنجم تطول في ال maintien  
اسامة: بالضبط, هذاكا الي لازمك تعملو تشد اكثر les muscles  
يثرب: أي بالحق حمزة تنجم تعمل ما خير

## Annexe VIII

## **Entretien du groupe 1 :**

**Premier groupe : Yathreb (fille), Amani (fille), Oussama (garçon), Hamza (garçon).**

### **Première question**

Enseignant: je vous remercie d'avoir accepté de participer à cette expérimentation avec un cycle de gymnastique avec des débats. Je souhaiterais avoir vos points de vue sur ce cycle. Bien sûr, l'anonymat sera respecté. Vous pouvez me dire tout ce que vous pensez de ce cycle. Donc la première question sera : est-ce que ce cycle de gymnastique avec débat d'idée vous a semblé différent des cycles habituels ou non ? Qu'est ce qu'il a apporté pour vous ?

Yathreb : pour moi c'est une nouvelle expérience parce que c'est la première fois qu'on aura l'occasion de travailler un cycle de gymnastique avec débat d'idées. On a eu l'occasion de parler, de discuter, même de comprendre nos fautes, en fait auparavant on corrige juste les fautes sans comprendre pourquoi.

Enseignant: tu veux dire que c'est la première fois que tu as travaillé avec un cycle de gymnastique avec débats d'idées, et c'est grâce à ce cycle aussi que tu as mieux compris les choses.

Yathreb : oui, c'est ça.

Enseignant: et toi Amani qu'est-ce que tu en pense ?

Amani : je vois aussi que c'est une nouvelle expérience qui nous a permis de connaître beaucoup de nouvelles choses, nous avons compris la manière de travailler correctement un élément gymnique et un enchaînement aussi, par exemple dans l'exécution de l'ATR, nous avons compris pour la première fois qu'il faut ouvrir les angles bras-tronc-jambes pour bien s'aligner à la verticale.

Enseignant: tu veux dire qu'à travers ce cycle tu as bien compris comment travailler exactement un élément et un enchaînement c'est ça ?

Amani : oui, madame c'est ce que j'ai voulu dire.

Enseignant: et toi Hamza?

Hamza : c'est la première fois qu'on travaille avec débat d'idées dans une discipline pas uniquement en séance du sport. En fait c'est une très bonne nouvelle expérience.

Enseignant: tu vois que c'est la première fois que tu travailles avec débat d'idées dans une discipline éducative et que c'est une très bonne expérience.

Hamza : oui, exactement.

Enseignant: qu'est ce tu penses Oussama ?

Oussama : c'est la première fois qu'on travaille un cycle de gymnastique en groupe parce que qu'on est habitué à travailler chacun tout seul. On a pu partager les idées et collaborer les uns avec les autres pour mieux comprendre les choses.

Enseignant: tu veux dire que c'est la première fois que vous travaillez un cycle de gymnastique en groupe parce que vous avez pris l'habitude de travailler individuellement.

## **Deuxième question**

Enseignant: est-ce que vous pensez que ces débats vous ont apporté quelque chose ou non ? Est-ce que vous pensez avoir progressé grâce au débat d'idées ou non et si oui pour quelles raisons alors?

Yathreb : bien sûr ce cycle nous a apporté plein de nouvelles choses, en fait on est habitué à corriger nos fautes à partir des consignes de l'enseignant. Parfois, on n'arrive pas à comprendre même les consignes du prof. Cependant, avec le débat d'idées nous avons discuté et compris nos difficultés.

Enseignant: si j'ai bien compris, tu veux dire qu'à travers le débat d'idées que vous avez précisé exactement le problème pour le résoudre plus tard dans l'action?

Yathreb : bien sur, on essaye d'appliquer tous les consignes qu'on élabore ensemble et avec le prof.

Enseignant: c'est-à-dire après la précision du problème, vous pouvez corriger avec les consignes élaborées lors du débat d'idées ?

Yathreb : oui, c'est ça exactement.

Enseignant: Amani ?

Amani : c'est vrai, lors de notre discussion, nous avons bien précisé nos problèmes et les solutions exactes pour en résoudre.

Enseignant: tu veux dire qu'à travers le débat d'idées qu'on peut préciser le problème ? Peux-tu me donner un exemple ?

Amani : généralement on a pris l'habitude de ne pas discuter, seul le prof peut nous corriger. Alors que dans ce cycle avec débats c'est à nous de préciser les difficultés de nos amis et chercher des solutions. En fait, cette méthode laisse les choses gravées dans nos mémoires.

Enseignant: Oussama qu'est-ce que tu en penses?

Oussama: moi aussi, c'est grâce au débat que j'ai saisi des nouvelles notions telles que la notion du « gainage », d'ailleurs lorsque j'ai gagné tout mon corps, j'ai pu maintenir longtemps mon ATR. De plus l'utilisation de l'espace : avant je n'ai jamais utilisé tout l'espace dans l'enchaînement j'ai fait uniquement des allers et des retours

Enseignant: ah d'accord, donc tu as appris à travers le débat d'idées des nouvelles notions, des nouveaux vocabulaires comme le gainage du corps.

Oussama : oui évidemment, le gainage de tout le corps pour le maintien dans et l'occupation de tout l'espace pour l'enchaînement.

Enseignant: d'accord. Et toi Hamza qu'est tu penses ?

Hamza : grâce aux consignes élaborées durant le temps de débats d'idées que je réalise maintenant un ATR prolongé, avant je ne connais même pas la notion du maintien.

Enseignant: c'est-à-dire que c'est grâce au débat d'idées que tu es arrivé à comprendre et à réaliser un ATR avec maintien ?

Hamza : exactement madame.

### **Troisième question**

Enseignant : Est-ce que vous avez préféré les débats dirigés par l'enseignant au début du cycle ou les débats en autonomie comme à la fin du cycle ?

Yathreb : j'ai préféré le débat en présence de l'enseignant.

Enseignant : ah, toi tu as préféré débattre en présence de l'enseignant. D'accord, pour quelles raisons alors ?

Yathreb : parce que l'enseignant peut nous guider vers tout ce qu'il faut faire correctement

Enseignant : D'accord.

Yathreb : aussi, on peut arriver à corriger nos collègues et par la suite être conscient de nos fautes et les corriger aussi, on peut jouer le rôle de juge même chef jury dans certains moments.

Enseignant : mais là tu parles de l'autonomie. Alors que tu as dit que tu préfères discuter en présence de l'enseignant. Est-ce tu veux dire qu'en présence de l'enseignant tu te sens mieux encadré ?

Yathreb : ben oui, par exemple les critères de réussite de l'ATR ou de l'enchaînement, je pense qu'on peut se corriger mieux en présence de l'enseignant, et se donner des consignes plus sûrs.

Enseignant : ok, d'accord et toi Amani qu'est-ce que tu penses ?

Amani : moi aussi, je préfère qu'on discute en présence de l'enseignant.

Enseignant : Pour quelles raisons ?

Amani : vue qu'on est sûr des consignes qu'on peut avoir et des idées qu'on peut échanger pour mieux comprendre.

Enseignant : tu penses dire que tu préfères le débat en présence de l'enseignant pour être bien encadré et mieux corrigé ?

Amani : exactement.

Enseignant : Oussama ?

Oussama : je choisis l'autonomie.

Enseignant : tu choisis le débat d'idées en autonomie ?

Oussama : oui.

Enseignant : pourquoi ? Pour quelles raisons ?

Oussama : là je me sens plus à l'aise et plus responsable.

Enseignant : d'accord. Explique encore mieux.

Oussama : parce que lorsque on discute tout seul, on peut compter sur nous même pour définir le problème et extraire les consignes convenables sans aucune orientation de l'extérieur, c'est vrai qu'on fera plus d'effort mais ça nous donne l'occasion d'être plus responsable, autonome et encore réflexif.

Enseignant : tu penses dire que tu préfères le débat en autonomie pour être plus responsable, et plus réflexif c'est ça?

Oussama : exactement.

Enseignant : Hamza est ce que tu partages le même point de vue ?

Hamza : non, parce que la présence de l'enseignant est toujours indispensable pour l'orientation vers la bonne réponse et la bonne correction avec les consignes convenables qu'on peut dégager ensemble dans le groupe lors du débat.

Enseignant : d'accord, tu veux dire que la présence de l'enseignant est pertinente lors du débat pour l'élaboration de consignes appropriées.

Hamza : oui, bien sûr.

### **Quatrième question**

Enseignant : si le débat vous a apporté quelque chose, est-ce que vous pouvez vous rappeler d'un moment où le débat vous a aidé ? Autrement dit quel débat vous a marqué ou vous a aidé ? je vais vous donner quelques temps pour vous vous rappeler de ces moment-là où le débat vous a ajouté quelques choses

Yathreb : je pense qu'on a bien profité du débat qui a porté surtout sur le maintien en ATR.

Enseignant : ah d'accord, c'est-à-dire quand vous en parler de quoi ?

Yathreb : (s'exprime avec les gestes) je me rappelle très bien du débat qui a porté sur le maintien et aussi du débat où on a discuté à propos du gainage du corps ainsi que la partie du corps qu'on peut sentir et la zone qu'on peut regarder au moment de l'ATR, ce qui m'a permis au début de gagner mon corps et de se centrer sur le regard entre les mains pour se tenir le plus longtemps possible.

Enseignant : si j'ai bien compris que tu as rappelé le débat sur le maintien et sur le repérage visuel et perceptif ?

Yathreb : oui.

Enseignant : en quoi ça t'as aidé ?

Yathreb : (s'exprime avec les gestes) le débat sur le maintien m'a aidé à rester le plus longtemps possible en ATR et à sentir à ce moment-là que les muscles seront bien serrés et le corps sera bien gainé.

Enseignant : et par la suite comment t'as aidé ce débat, qu'est-ce que tu as amélioré ?

Yathreb : j'ai réussi à faire un ATR correcte avec maintien.

Enseignant : d'accord, très bien. Et toi Amani ?

Amani : oui, c'est vrai je partage le même point de vue avec yathreb, mais je me rappelle aussi très bien du débat qui a porté sur la liaison dans l'enchaînement.

Enseignant : c'est-à-dire quand vous en parler de quoi exactement ?

Amani : c'est-à-dire lorsqu'on a parlé des éléments de liaison qu'on doit les utiliser entre les éléments gymnique principaux.

Enseignant : avant ce débat qui a porté sur la liaison comment tu as appris l'habitude de faire l'enchaînement alors ?

Amani : je travaille uniquement les éléments de bases sans liaison.

Enseignant : c'est-à-dire avant tu n'as pas travaillé la liaison ? Tu veux dire que c'est la première fois que tu sais qu'il faut ajouter des éléments de liaison aux éléments gymniques de base pour réussir un enchaînement.

Amani : c'est bien ça madame.

Enseignant : qu'est-ce que tu penses Oussama ?

Oussama : je me rappelle du débat où on a discuté à propos l'occupation de l'espace.

Enseignant : c'est à dire tu te rappelles du débat où vous avez parlé sur l'utilisation de l'espace. Est-ce que tu peux me parler de ce moment ? Que s'est-il passé ? En quoi ça tu as aidé ?

Oussama : jusqu'au moment où on a discuté à propos de l'utilisation de l'espace, je ne connais pas cette information je fais seulement des allers-retours dans l'enchaînement. À partir de ce débat j'ai bien pris cette consigne en considération.

Enseignant : donc le débat à propos l'utilisation de l'espace te semble le plus marquant c'est ça ?

Oussama : oui, c'est ça.

Enseignant : et toi Hamza ?

Hamza : c'était le débat concernant le maintien dans l'ATR qui m'a aidé le plus.

Enseignant : tu veux dire que tu te rappelles du débat sur le maintien en ATR ? C'est-à-dire que tu n'as pas pu maîtriser le maintien qu'après ce débat ?

Hamza : oui c'est ça, c'était également le débat sur la continuité dont j'ai appris à éviter le temps d'arrêt dans l'enchaînement.

Enseignant : donc ce sont les deux débats sur le maintien et sur la continuité pour éviter les temps d'arrêt dans l'enchaînement. C'est ce que tu veux dire ?

Hamza : oui exactement.

### **Cinquième question**

Enseignant : Si vous aviez le choix entre un cycle habituel et un cycle avec débat d'idées, lequel choisiriez-vous et Pour quelles raisons ?

Yathreb : bien sûr je vais choisir le cycle qui est avec débat d'idées.

Enseignant : pour quelles raisons ?

Yathreb : dans ce cycle j'ai appris des nouveaux termes, j'ai appris aussi à corriger mes fautes en comprenant exactement le problème et les consignes convenables alors qu'avant on corrige selon les remarques de l'enseignant parfois sans rien comprendre.

Enseignant : donc tu veux dire que tu choisiras un cycle de gymnastique avec débat d'idée pour mieux comprendre et mieux se corriger ?

Yathreb : oui, c'est ça.

Enseignant : et toi Amani, qu'en penses-tu ?

Amani : moi aussi, je choisirai un cycle avec débat d'idées par exemple la pose des mains à la largeur des épaules

Enseignant : pour quelles raisons ?

Amani : parce qu'avec ce cycle, j'ai appris à corriger mes collègues et quelles sont les consignes convenables à chaque fois que je peux leur donner. J'ai appris également à mieux comprendre mes fautes lorsqu'ils me corrigent.

Enseignant : est-ce qu'il y a d'autres raisons ?

Amani : on a appris aussi à s'écouter et à échanger les idées et les consignes à propos des éléments gymniques et de l'enchaînement.

Enseignant : mm, d'accord, quoi encore ?

Amani : j'ai pu encore évaluer un élève gymnaste lorsqu'il passe sur tapis.

Enseignant : donc tu veux dire que tu choisiras un cycle de gymnastique avec débat d'idées parce que tu as arrivé à évaluer le gymnaste qui travaille, tu peux le corriger ?

Amani : lui donner des consignes aussi.

Enseignant : lui donner des consignes ?

Amani : et en même temps être corrigé par les autres en écoutant (s'exprime par les gestes) leurs consignes.

Enseignant : et être corrigé aussi par les autres collègues c'est ça ?

Amani : oui, exactement.

Enseignant : et toi, qu'est-ce que tu penses Oussama ?

Oussama : je choisis automatiquement le cycle avec débat d'idées.

Enseignant : mmm, pour quelles raisons alors ?

Oussama : durant ce nouveau cycle, j'ai appris le travail en groupe.

Enseignant : d'accord, quoi d'autre ?

Oussama : j'ai appris beaucoup de choses, maintenant je peux corriger mes amis, leur donner des conseils et je peux comprendre les consignes qui peuvent me donner.

Enseignant : tu veux dire qu'avec ce cycle tu as appris comment se corriger et corriger les autres et comment travailler en collaboration c'est ça ?

Oussama : exactement.

Enseignant : et toi Hamza ?

Hamza : moi aussi je vais choisir le cycle de gymnastique avec débat d'idées.

Enseignant : pour quelles raisons ?

Hamza : dans ce cycle qui m'a intéressé surtout c'est le travail en groupe, parce qu'on a pris l'habitude toujours de travailler chacun tout seul.

Enseignant : est-ce qu'il y a d'autres raisons ?

Hamza : on a pris l'habitude aussi que c'est l'enseignant qui évalue et donne les consignes mais dans ce cycle c'est à nous de débattre de discuter en groupe pour tirer les critères de réussites et les consignes.

Enseignant : c'est-à-dire durant ce cycle vous avez dégagé des critères de réussite en groupe et échangé les consignes.

Hamza : évidemment.

## **Sixième question**

Enseignant : est-ce que vous avez apprécié ce cycle avec des débats d'idées ou non ? Si oui, qu'est-ce que vous avez apprécié le plus ? Qu'est-ce qui vous a intéressé ? si non, qu'est-ce que vous n'avez pas apprécié ?

Yathreb : oui bien sûr j'ai bien apprécié ce cycle.

Enseignant : Qu'est-ce qui t'as intéressé le plus ?

Yathreb : j'ai appris beaucoup de nouvelles choses, j'ai améliorée le niveau.

Enseignant : Qu'est-ce que tu as apprécié le plus ?

Yathreb : la discussion entre nous tous, la collaboration du groupe dans la résolution des problèmes.

Enseignant : d'accord et toi Amani, Qu'est-ce que tu as apprécié dans ce cycle ?

Amani : moi aussi, j'ai bien amélioré mon niveau d'ailleurs maintenant j'exécute correctement les éléments gymniques même l'enchaînement.

Enseignante (moi) : tu veux dire que tu as apprécié ton progrès dans l'enchaînement et dans l'exécution des éléments gymniques c'est ça ?

Amani : oui, c'est ça.

Enseignant : est-ce que tu as apprécié ce cycle avec des débats d'idées ou non ?

Oussama : oui bien sûr que j'ai aimé ce cycle.

Enseignant : qu'est-ce que tu as apprécié?

Oussama : j'ai bien apprécié que j'ai arrivé à évaluer les autres et à m'évaluer moi-même dans l'exécution de mes éléments et de mon enchaînement et de voir où sont mes fautes.

Enseignant : est-ce que tu veux dire que tu as apprécié le rôle de juge pour t'évaluer et évaluer les autres ?

Oussama : oui, exactement.

Enseignant : et toi Hamza, qu'est-ce que tu as apprécié?

Hamza : j'ai apprécié beaucoup le travail en groupe, les moments où on s'est corrigé ensembles.

Enseignant : ah, tu as apprécié le travail en groupe ?

Hamza : oui, ça nous a donné des bons résultats avec le minimum de fautes. Parce que si on comprend nos fautes on les corrigera facilement.

Enseignant : d'accord. Donc je vous remercie encore une fois.

## المجموعة (1): يثرب، أماني، أسامة (ولد)، حمزة

### السؤال (1):

الأستاذ: نشكركم لقبولكم المشاركة في التجربة متاعنا في cycle، Gymnastique مع النقاش و حبيت نعرف رايكم في cycle

بالطبعة. l'anonimat باش نحترمونها. تهبو تقولو إلي تحبو عليه في cycle

السؤال الاول: cycle، Gymnastique مع نقاش الأفكار شقولكوم فيه، شنية الحاجات التي تحسوه فيه إضافة؟

يثرب: بالنسبة ليا هذه أول مرة نخدم فيها cyclegymnastie مع نقاش الأفكار، كانت فرصة لينا باش نحكوا، نتناقشوا و mâme باش نعرفو أغلاطنا.

الأستاذ: تقصد إلي هذي أول مرة تخدمو cycle هذا مع نقاش الأفكار و بالطبيعة كانت فرصة باش تفهمو خير؟

يثرب: أي c'est ça

الأستاذ: وإنت أماني شنية رايك؟

أماني: أنا زادة نشوف فيها تجربة جديدة، خلاتنا نعرفوا برشا حاجات جديدة ، فهمنا طريقة الخدمة و كيفاشنخدموا sur tout بالصحيح les éléments Gymnastiques وكيفاشنعملوا Encainemnts بالطريقة الصحيحة.

الأستاذ: تحب تقول إلي ب cycle هذا فهمت خير كيفاش تخدم بالصحيح un élément, un enchainement?

أماني: أي madame هذا شقصدت.

الأستاذ: وأنت حمزة؟

حمر: الحقيقة هذه أول مرة نجربو الخدمة مع نقاش الأفكار مش في sport بركة أما في les séances لكل و نشوف إلي ي تجربة جديدة و باهية.

الأستاذ: تشوف إلي هذه أول مرة مخدموا مع نقاش الأفكار في تجربة تعليمية و ترى إلي هي تجرپ باهية؟

حمزة: أي بالضبط

الأستاذ: شرايك أسامة؟

أسامة: هذه أول مرة نخدموا cycle gymnastique في groupe خاطر مستانسيننخدموا كل واحد وحدوا أما هكا نجمنا نستنفعوا من partage ، بيناتنا نشوفوا و نصلحوا خدمتنا.

الأستاذ: تحب تقول إلي هذه أول مرة تخدموا cycle Gymnastique خاطر مستانسين تخدموا كل واحد وحدو؟

### السؤال (2)

الأستاذ: حسب رايكم تشوفوا إلي الخدمة مع النقاشات هذه فايده و إلا لا ؟ و حسب رايكم قدمتموا على خاطر الخدمة فيها نقاش الأفكار و إلا لا؟

وكان أي شنوا الأسباب؟

يثرّب: بالطبيعة خاطر ال cycle هذا جابلنا برشا حاجات جدد و نجمنا نصلحوا برشا أغلاط من les consignes متاع ال prof أما حتى من النصائح بتاع أصحابنا.

الأستاذ: كان فهمتك بالصحيح على خاطر بخدمتوا بنقاش الأفكار تمكنتوا باش تعرفوا أغلاطكم، خير باش تصلحوها من بعد؟

يثرّب: بالطبيعة، نحاولوا نطبقوا les consignes أما نحاولوا لكل مع بعضنا مع ال prof

الأستاذ: معناها بعد ما حددنا المشاكل، نجموا نصلحوا مع بعضكم بنقاش الأفكار؟

يثرّب: أي بضبط

الأستاذ: أمانى؟

أمانى: صحيح وقت نتناقشوا مع بعضنا & نجمنا نطلعوا الأغلاط ونلقوا الحلول.

\*الأستاذ: تحب تقول إلي بنقاش الأفكار نجمتوا تفهموا أغلاطكم و تعرفوا كيفاش تلتقوا حلول؟ شكون ينجم يعطينا مثال؟

أمانى: عادة خذتنا العادة منحكوش مع بعضنا ديما لل prof هو إلي يصلح أما في cycle هذا بالنقاش أحنا إلي كنا مسؤولين على بعضنا باش نلقوا الحلول. حبيت نقول إلي الأسلوب هذا يخلي إلي تعلماه يبقى معنا.

الأستاذ: أسامة شقولك؟

أسامة: أنا زادة، بالنقاش هذا تعلمت برشا حاجات جديدة كيما "gainage" و وقت استعملتها تحسنت ل exécution متاعي و نجمت نعمل "un bon maintien" و تعلمت نستغل l'espace في الخدمة.

الأستاذ: أه باهي، معناها تعلمت حاجات جدد و des notion بنقاش الأفكار ، و معلومات جديدة كيما "le gainage"؟

أسامة: أي بالطبيعة، le gainage في l'exécution حاجة مهمة برشا

الأستاذ: d'accord و إنت حمزة شقولك؟

حمزة: بالنصائح و الملاحظات وقت نقاش انجمت نعمل l'équilibre maintenant ال قبل مكنتش نعرف حتى كلمة في la notion de maintien

الأستاذ: معناها grâce للنقاش إلي بيناتكم نجمت تتعلم l'équilibre et la notion de maintien

حمزة: بالضبط مدام.

### السؤال (3):

الأستاذ: شنية إلي ير النقاش الموجه من عند الأستاذ أول ال cycle وإلا وحدكم كيماز في آخر cycle؟

يثرّب: أنا وقت إلي معنا الأستاذ .

الأستاذ: أه، معناها إنتي بنقاش مع حضور الأستاذ ok علاش؟

يثرّب: على خاطر الأستاذ يوجهنا خير .

الأستاذ: d'accord

يثرِب: أحنأ زادة نجموا نطلعوا أغلأطنا وحنأ وزيد نحسنوا من les choix امتاعنا أحنأ إينوليوامême في بلاصة chef de jury

الأستاذ: أي أمانى إنتيتوة تحكي وقت النقاش إلی وحنكم، أمانى قلت إلی تهب النقاش في حضور الأستاذ علاش تحس روحك encadré خير؟

يثرِب: اءي بالطبيعة مثلا مقاييش النجاح متاع l'équilibre. و إلا enchainement تتصور إلی نصلحوا خير بحضور الأستاذ.

الأستاذ: d'accord و إنت أمانى شنية رايبك؟

أمانى أنا زادة نحب النقاش يكون بحضور الأستاذ.

الأستاذ: علاش؟

أمانى: على خاطر نبدأوا متأكدين إلی الأفكار و إلا الأغلأط الی نعملوها و إلا الأفكار تكون مؤطرة باش نفحمو خير.

الأستاذ: معناها نحب النقاش يكون بحضور الأستاذ باش يكون bien encadré؟

أمانى: بالضبط

الأستاذ: أسامة؟

أسامة: أنا نشوف كي نبدأو وحنأ

الأستاذ: تختار نقاش الأفكار وحنكم؟

أسامة: oui

الأستاذ: علاش؟

أسامة: نحس روعي مرتاح بالبأحي وأكثر مسؤولية

الأستاذ: d'accord، زيد فسرلنا شوية.

أسامة: خاطر كي ناقشوا وحنأ نجموا نعملوا على رواحنا أكثر باش نطلعوا أغلأطنا ونحاولونلقاو حلول من غير ما يوجهنأ حد و هنانكونوا أكثر مسؤولية و نحمو أكثر.

الأستاذ: معناها تختار نقاش الأفكار وحنكم فين تكونوا مسؤولين أكثر و تعطيك أكثر فرصة باش تخموا؟

أسامة: بالضبط

الأستاذ: حمزة تشاركو نفس الراي؟

حمزة: لا على خاطر حضور الأستاذ راي لازمة ديما باش يوجنا للحلول الصأاح و يعطينا النصأاح المناسبة للمجموعة الكل

الأستاذ: d'accord، نحب تقول إلی حضور الأستاذ مهم في نقاش الأفكار باش يعطيك النصأاح المناسبة؟

حمزة: أي أكيد.

السؤال (4):

الأستاذ: كان نقاش الأفكار ، تحسوه يعطيكم le plus تتذكروا شلحظة فاش عاونكم؟ أو بطريقة أخرى أنا هو النقاش إلي عاونكم أكثر؟ باش نعطيكم شوية وقت تخموا و تعطوني مثال.

يثر: نتصور إلي نقاش الأفكار عاوني برشا surtout في l'ATR. le maintien

الأستاذ: d'accord معناها وقت حكيتوا على شنوا؟

يثر: (تحكيبا لإشارات):

نتذكر بالباهيو قتلنا قتلنا قتلنا على maintien وحكيينا على gainage متنا عالبدنو zone إلي انجمو نشوفو هو وقت l'équilibre

الأستاذ: كان فهمتك بالصحيح، نقاش على maintien و dépannage visuel هما إلي يشدو كأكثر؟

يثر: أي بالضبط

الأستاذ: فاش عاونوك؟

يثر (تحكيبا لإشارات): النقاش على le maintien عاوني باش نبقا أكثر وقت في l'équilibre أو باش نحسنال les

muscles متنا عالبدن الكلو يدي bien gainé

الأستاذ: ومن بعد كيفاش عاونوك والنقاش باش تتحسن؟

يثر: نجمتعمل l'équilibre بالصحيح avec un bon maintien

الأستاذ: d'accord، و إنتي أمانى؟

أمانى: معناها وقت إلي حكيينا عال les éléments de liaisons إلي باش نستعملو هم في enchainement

الأستاذ: قبلنا نقاش على liaison كيفاش كنتمستانساتعمل enchainement [أمالا؟

أمانى: نخدم les éléments de bases - friste

الأستاذ: معناها، قبلنا خدمت ش les éléments de liaisons وهذا أول مرة إلي تحطهم مع les élément de

bases باشتعمل enchainement؟

أمانى: أي مدام.

الأستاذ: شقولكنا أسامة؟

أسامة: نتذكر النقاش على استعمال l'espace

الأستاذ: معناها نتذكر النقاش على استعمال l'espace، تنجمتحكيينا عليها أكثر شنية إلي وقع، وفاش عاونوك؟

أسامة: وقتحكيينا عالنا نقطة هذا قبلها ماكان عندنا عليها حت معلومة، كنتنعمل - des allers retours dans l'enchainement

الأستاذ: donc كينتنا قشوا على استعمال l'espace هو إلي يقفد هنا؟

أسامة: oui

الأستاذ: و إنت حمزة؟

حمزة: أنا كانا النقاش عال maintien هو اليعاوني أكثر.

الأستاذ: معناها نتذكر نقاشا إلكان maintien معناها عاونك باش تتحسن؟

حمزة: أي sur tout النقاش علنا الإستمرارية إليعاو نيباشنصلح les temps d'arrêt في l'enchainement

الأستاذ: معناها النقاشاتهما إليعاو نو كفي maintient و la continuité إلييقيتتذكرهم؟

حمزة: بالضبط

### السؤال (5):

الأستاذ: كان عندكم الاختيار باشتقرو ال cycles les نستعملو النقاش لأفكار أو بلاش شنية تختار و او علاش؟

يثرب: بالطبيعة تختار نخدمو ال cycle بنقاشا لأفكار

الأستاذ: علاش؟

يثرب: في cycle تعلمت كل ماتجدو تعلمت تصلحاً غلا طيونتو اصل مع أصحابيو تقو لكل ما يتعدا على خاطر ي.

الأستاذ: معناها انتي تختار cycle gymnastique معنقاشا شتعر فأغلا طخير وتصلح بطريقة حينية؟

يثرب: أي c'est ça

الأستاذ: و أنتأمانيشقولك؟

أمانى: أنا زادة تختار cycle فيه كيفاش أفكار par exemple أنا عرفت اليلز منحطيديا à la largeur des épaules

الأستاذ: شنية الأسباب أمانى، علاش؟

أمانى: على خاطر بالطريقة هذه تعلمت تصلح مع أصحابيو شنو ما هما النصائح المناسبة كلمرة، و هكا كاحتنا أنا تعلمو نستفاد.

الأستاذ: فمأش أسباب آخر بين؟

أمانى: تعلمنا زادة سمعو ابعضنا و نتعلمو اماناً غلاطبعضنا l'enchainement gymnastique

الأستاذ: باهيشنية آخر؟

أمانى: نجمتقيمتل مذي في gymnastique كيتعدا على tapis

الأستاذ: donc شتختار gymnastique معنقاشا لأفكار على خاطر تتجتمتقيما الخدمة en gymnastique؟

أمانى: و نعطيها نصائح زادة.

الأستاذ: تعطيه des consignes؟

أمانى: و فينفسا لو قتيصلحو لي أصحابي (تحكيبا للإشارات) و نستفاد من نصائح متاعهم.

الأستاذ: و تكون زادة عندك ..... منعند صاحبك؟

أمانى: أي بالضبط

الأستاذ: و أنتأسانة شقولك؟

أسامة: نختار des consignes معنقاشا لأفكار بالطبيعة

الأستاذ: أيو علاش

أسامة: في cycle الجديد هذا تعلمتتخدم في مجموعة.

الأستاذ: d'accord، شنية آخر؟

أسامة: تعلمتبر شاحاجات، نحسر وحينجمنصلحأصحابيو نعطيهمنصائحونقبلز ادةdes consigneمنعندهم.

الأستاذ: ترحبتقو لإلبي cycle هذا تعلمتكيفاشتصلحو كيفاشيصلحو لكأصحابكو كيفاشتخدم en collaboration؟

أسامة: بالضبط

الأستاذ: وأنتحمة؟

حمزة: أناز ادةختار cycle gymnastiqueمعنقاشالأفكار.

الأستاذ: شنو الأسباب؟

حمزة: أنا أكثر حاجة عجبتيهيالخدمة فيوسطالمجموعه قبلديمانخدمواكلواحدوحدو.

الأستاذ: فماشأسبابأخرى؟

حمزة: وزيدديناستانسوا خاطر قبلكانالأستاذ هو إلييعملكلشي، توة بديناخدموا en groupeونطلعوا مقاييسالنجاح

الأستاذ: معناها في cycle هذا نجتواطلعوا مقاييسالنجاحمععضكموتتبادلوا الأفكار والنصائح.

حمزة: بالطبيعة

## السؤال (6):

الأستاذ: عجبكم cycle هذا avec نقاشالأفكار، نعمأملا؟ كاننعمعلاشو شنية إليعجبك بالضبط؟ وكانلا علاش؟

يثربأبىالطبيعة عجبني

الأستاذ: شنية إليعجبك بالضبط؟

يثرب: تعلمنا حاجاتجدد

الأستاذ: شنية إليجبدكم أكثر حاجة؟

يثرب: الحوار إلدار بيناتناحسنلينا المستوى

الأستاذ: وأكثر حاجة عجبتمكم؟

يثرب: التنسيقإلبيبيناتناكجموعهباشنحلوا الإشكاليات

الأستاذ: وإنتيأمانى، شنية عجبك فيال cycle؟

أمانى: أناز ادةحسننالمستو بتاعى، déjà وليتخدم enchainement بطريقة صحيحة

الأستاذ: تهبتقو لإليعجبكإلبيانتتقدمتفيالخدمة في l'exécutions؟

أمانى: أي c'est ça

الأستاذ: وإنتأسامة؟

أسامة: أي بالطبيعة حببت cycle

الأستاذ: شنية الإعجبك؟

أسامة: عجبتي كيف أشجمتني قديماً أصحابيون عطيروا بي في خدمة وحتماً أنا نجمت تطلعاً غلاطيون نصلحهم .

الأستاذ: عجبك دور الحكماء ليتقيمروا وحووا الناس الأخرى؟

أسامة: أي بالضبط.

الأستاذ: وانت حمزة؟

حمزة: أكثر حاجة الخدمة في مجموعات، ووقت تبدأ ونصلحو لبعضنا؟

الأستاذ: أه، عجبك الخدمة في مجموعة؟

حمزة: أي، خاطر عطانت نتيجة، معاً قلاً غلاطيين فهموا غلاطنا نجمو انصلحو.

الأستاذ: accord'نشكر كم مرة أخرى

## **Entretien du groupe 2**

**Deuxième groupe : Aya (fille), Hiba (fille), Myriam (fille), Rayen (garçon).**

### **Première question**

Enseignant: je vous remercie tout d'abord d'avoir accepté de participer à cette expérimentation avec un cycle de gym avec des débats. Je souhaiterais avoir vos points de vue sur ce cycle. Bien sûr, l'anonymat sera respecté. Vous pouvez me dire tout ce que vous pensez sur ce cycle.

Donc la première question sera : est-ce que ce cycle de gym avec débat d'idée vous a semblé différent des cycles habituels ou non ?

Aya : c'est une nouvelle expérience adorable pour moi.

Rayen : c'est une nouvelle expérience dont j'ai appris beaucoup de nouvelles choses.

Enseignant: tu viens de dire que tu as appris beaucoup de nouvelles choses, est ce que tu peux me préciser ?

Rayen : c'est grâce aux débats avec mes amis que j'ai appris à exécuter l'ATR. Jusqu'à ce cycle je n'arrive pas à réaliser l'ATR, le moment où on a discuté, j'ai compris que l'ATR ne se fait que lorsqu'on pousse fort sur la jambe d'appuis pour bien aligner les jambes avec le tronc et les bras. Encore, il faut bien serrer les muscles du corps pour maintenir cette position là.

Enseignant: d'accord, et toi Hiba qu'est-ce que tu en pense ?

Hiba : ce cycle est très différent de l'habituel, on a appris ensemble comment saisir les critères de réussite des éléments gymniques et de l'enchaînement.

Enseignant: c'est-à-dire tu as appris à dégager et à utiliser les critères de réussite ?

Hiba : j'ai appris aussi la manière dont je peux corriger mes fautes.

Enseignant: tu peux nous expliquer encore mieux ?

Hiba : à travers les critères de réussite qu'on discuté, j'ai appris de nouvelles notions comme par exemple l'alignement entre les bras, le tronc et les jambes dans l'ATR. J'ai appris aussi que durant le maintien les muscles doivent être serrés.

Enseignant: ce sont les critères de réussite de quoi exactement ?

Hiba : de l'ATR.

Enseignant: d'accord, voilà et toi Myriam quel est ton point de vue ?

Myriam : personnellement je n'ai jamais aimé la gymnastique auparavant, avec ce cycle j'ai adoré cette séance et avec le débat surtout j'ai bien compris pour la première fois qu'est-ce que ça veut dire ATR.

Enseignant: qu'est-ce que tu veux dire exactement?

Myriam : c'est la première fois que je réalise un ATR en gymnastique et c'est à travers le débat d'idée que j'ai compris comment mettre les mains sur tapis, pousser les jambes, ouvrir les angles bras-tronc et tronc-jambes et aligner aussi ces trois parties.

Enseignant: tu veux dire que tu as aimé la gymnastique et que tu as compris aussi comment réaliser l'ATR à travers le débat ?

Myriam : justement, mais pas uniquement l'ATR il y a aussi plein de choses que je connais maintenant grâce au débat d'idées.

Enseignant: quoi exactement ?

Myriam : j'ai bien compris mes difficultés à travers les remarques de mes amis ainsi que les difficultés des autres.

Enseignant: tu veux dire que tu as arrivé à corriger tes fautes à partir des remarques de tes amis lors des discussions dans les moments de débats c'est ça ?

Myriam : oui, c'est ce que je veux dire.

## Deuxième question

Enseignant: Est-ce que vous pensez que ces débats vous ont apporté quelque chose ou non ? Est-ce que vous pensé avoir progressé grâce au débat d'idées ou non et si oui pour quelles raisons alors?

Aya : bien sûr, j'ai appris à appliquer les critères de réussite de l'enchaînement dès le retour au tapis.

Enseignant: c'est-à-dire que tu as appris à réaliser les éléments gymniques de l'enchaînement à partir des critères de réussite discutés durant les moments de débat ?

Aya : exactement madame.

Enseignant: et toi Rayen qu'est-ce que tu penses ?

Rayen : oui ce cycle m'a apporté plein de choses, tout d'abord j'ai appris à écouter les autres durant la discussion au moment de débat, de communiquer aussi avec mes collègues et partager les idées et les informations.

Enseignant: tu veux dire que tu as bien appris à écouter les autres, communiquer et partager les idées et les informations à travers le débat d'idées ?

Rayen : oui, c'est vrai.

Enseignant: qu'est ce que tu as appris encore ?

Rayen : c'est surtout les étapes pour réussir l'ATR, la pose des mains et la poussée des jambes pour s'aligner en ATR.

Enseignant: et toi Hiba ?

Hiba : avec le débat d'idées j'ai appris à exécuter un enchaînement, à enchaîner les éléments essentielles avec les éléments de liaison.

Enseignant: d'accord.

Hiba : j'ai appris aussi à discuter en groupe en échangeant les idées.

Enseignant: tu veux dire que tu as compris comment échanger les idées à propos de l'enchaînement et des éléments gymniques ?

Hiba : oui, mais surtout comment les corriger par la suite sur le tapis.

Enseignant: c'est-à-dire apprendre à corriger les éléments gymniques et l'enchaînement à partir des critères élaborés pendant les moments de débat d'idées, c'est ça ?

Hiba : (confirme avec le geste de la tête), oui c'est ça.

Enseignant: qu'est-ce que tu penses Myriam ?

Myriam : à travers le débat d'idées j'ai appris à travailler en groupe au lieu de travailler toute seule sans souvent être corrigée.

Enseignant: tu peux me préciser s'il te plait?

Myriam : avec ces débats on est devenu capable de travailler en groupe, se corriger, se discuter, s'écouter, vraiment plein de choses.

Enseignant: est-ce que vous pensé avoir progressé grâce au débat d'idées?

Rayen : bien sur madame, j'ai bien progressé surtout dans l'exécution de l'ATR vue qu'à chaque fois qu'on passe à l'action, j'essaye de pratiquer tout ce qu'on discute.

Enseignant: c'est à dire grâce au débat d'idées que tu as bien progressé dans l'exécution de l'ATR ? Peux-tu m'expliquer encore mieux ?

Rayen : au début du cycle, je ne sais même pas comment passer à l'ATR. Dès qu'on a discuté à propos des critères de réussite, j'ai compris qu'il faut commencer par la fente avant, pousser sur les jambes pour ouvrir les angles et aligner tout le corps. C'était la première fois que je savais comment réaliser un ATR, j'ai pratiqué et j'ai réussi.

Enseignant: et toi Aya, est ce que tu as progressé ?

Aya : oui j'ai progressé dans l'enchaînement.

Enseignant: et quoi encore ?

Aya : on a appris comment distinguer et corriger nos fautes et les fautes des autres, comme on a appris à s'entraider ensemble.

Enseignant: tu veux dire qu'avec le DI vous avez appris comment s'entraider et travailler en groupe, autrement dit comment se collaborer c'est ça?

Aya : oui, c'est ça exactement, madame.

Enseignant: Hiba, est ce que tu penses que tu as progressé grâce au débat d'idées ou non ?

Hiba : bien sur j'ai débarrassée de la peur qui m'a souvent accompagné. Les encouragements de mes amis au moment qu'on a discuté m'ont fait confiance en soi.

Enseignant: ah d'accord, tu veux dire que tu as débarrassée de la peur et que tu as gagné la confiance en soi grâce au débat d'idée et au travail en groupe ?

Hiba : oui, c'est vrai.

Enseignant: et toi Myriam ?

Myriam : à vrai dire madame que j'avais peur tout le temps d'une activité qu'on l'appelle la gymnastique et que je n'ai jamais aimé. Mais avec ce cycle avec débat d'idées, tout a changé. J'ai aimé la gymnastique, je me suis débarrassée de la peur aussi.

Enseignant: ah, c'est vrai, tu n'as pas aimé la gymnastique auparavant ?

Myriam : (s'exprime avec le geste de la tête) jamais.

Enseignant: à ce point tu avais peur de la gymnastique ?

Myriam : oui parce que, vraiment, le travail en groupe avec discussion m'a changé les idées. D'ailleurs avec la collaboration de mes collègues je me suis débarrassé de ma peur.

Enseignant: c'est-à-dire c'est grâce au débat d'idées que tu as débarrassé aussi de la peur et que tu as appris à travailler en collaboration avec les autres ?

Myriam : exactement, madame.

### **Troisième question**

Enseignant: est-ce que vous avez préféré les débats dirigés par l'enseignant au début du cycle ou les débats en autonomie comme à la fin du cycle ?

Rayen : je préfère le débat d'idées en autonomie à la fin du cycle.

Enseignant: pour quelles raisons ?

Rayen : parce que je peux compter sur moi-même dans la résolution des problèmes.

Enseignant: tu veux dire que tu peux mieux compter sur toi-même ?

Rayen : bien sûr avec mes amis.

Enseignant: d'accord, et toi Aya qu'est-ce que tu préfères ?

Aya : pareil madame, je préfère le débat d'idées en autonomie à la fin du cycle.

Enseignant: pour quelles raisons ?

Aya : (en souriant) ça m'a donné l'occasion de jouer le rôle de chef jury.

Enseignant: ah bon.

Aya : mais également pour d'autres raisons, d'ailleurs j'ai appris comment évaluer un élève gymnaste et comment le corriger.

Enseignant : est-ce que tu peux préciser ?

Aya : c'est-à-dire ce débat en autonomie m'a donné encore l'occasion de jouer le rôle d'un entraîneur.

Enseignant: tu veux dire que tu as préféré faire le débat d'idées en autonomie sans la présence de l'enseignant parce que tu as aimé le rôle de jury et de l'entraîneur aussi c'est ça ?

Aya : oui, c'est ça.

Enseignant: et toi Hiba, qu'est-ce que tu penses ?

Hiba: moi aussi je préfère le débat en autonomie.

Enseignant: pour quelles raisons ?

Hiba:parce que j'ai voulu dégager les critères de réussite des éléments toute seule avec mes amis.On était plus libre en échangeant les idées, en se corrigeant les uns les autres.

Enseignant: tu veux dire qu'à travers le débat d'idées en autonomie, vous avez appris en groupe comment vous vous corriger les uns les autres, est ce que tu penses que vous avez arrivés à un stade de se corriger sans la présence de l'enseignant ?

Hiba: je pense que oui.

Enseignant: ah, d'accord et toi Myriam, qu'est-ce que tu penses ?

Myriam : moi aussi j'ai bien aimé le débat en autonomie, puisque je peux donner mon point de vue en liberté.

Enseignant: c'est-à-dire quoi ?

Myriam : c'est-à-dire je parle, je discute et je partage les idées et les points de vue avec mes amis en toute liberté.

Enseignant: donc pratiquement comme tes amis, tu as préféré le débat en autonomie de la fin de cycle parce que tu as voulu donner ton point de vue et partager les idées avec tes amis en autonomie, mmh ?

Myriam : justement, madame.

### **Quatrième question**

Enseignant: Si le débat vous a apporté quelque chose, est-ce que vous pouvez vous rappeler d'un moment où le débat vous a aidé ? Autrement dit quel débat vous a marqué ou vous a aidé ? Je vais vous donner quelques temps pour vous vous rappeler de ces moment-là où le débat vous a ajouté quelques choses

Rayen : au début j'ai commencé sans rien comprendre la façon avec laquelle je dois réaliser l'ATR, je me suis limité uniquement à regarder mes amis de classe.

Enseignant : que s'est-il passé alors ?

Rayen : juste après le premier débat, j'ai bien compris la technique.

Enseignant : en quoi ça t'a aidé ?

Rayen : parce que durant le débat, on a discuté des critères de réussite de l'ATR, la pose des mains à la largeur des épaules, l'alignement BTJ et l'ouverture de ces angles, puis après le maintien. C'est à ce moment que j'ai compris les étapes par lesquelles je dois passer.

Enseignant : donc, selon ce que tu as dit et si j'ai bien compris qu'auparavant tu n'as pas même su comment réaliser un ATR, alors que tu veux bien l'exécuter. Le moment de débat

pour toi c'était un déclic qui a tout changé, un moment où tu es arrivé à connaître les critères de réalisation et de réussite de l'ATR, c'est ça?

Rayen : oui, exactement.

Enseignant : donc c'est à travers le débat que tu as bien saisi les critères et que tu as réalisé l'ATR ?

Rayen : oui.

Enseignant : est-ce que tu peux te rappeler de la date de ce débat quand exactement ?

Rayen : dès le débat de la première séance au début de cycle.

Enseignant : dès le début de cycle c'est ça ?

Rayen : oui.

Enseignant : et toi Aya ?

Aya : je me rappelle le moment où on a discuté à propos de la continuité et comment éviter les temps d'arrêts dans l'enchaînement.

Enseignant : est-ce que tu peux nous parler de ce moment ?

Aya : au début j'ai commencé à créer un enchaînement avec beaucoup de temps d'arrêt, puisque je prends beaucoup de temps à réfléchir à l'élément qui vient d'après.

Enseignant : d'accord, qu'est-ce que tu as fait alors ?

Aya : avec le débat d'idées, j'ai appris à diminuer le temps de latence en apportant des éléments de liaison.

Enseignant : tu veux dire que tu as appris à éviter le temps d'arrêt grâce au débat d'idées ?

Aya : ben, oui.

Enseignant : et toi Hiba ?

Hiba : pour moi, je n'oublierai jamais les moments où mes amis m'ont repoussé pour me débarrasser de ma peur. En effet j'ai bien maîtrisé ma crainte suite à ces débats là.

Enseignant : c'est-à-dire tu te rappelles du débat qui a eu lieu suite à ton passage individuel dans l'ATR où tu as été bien encouragé par tes amis et par l'enseignant aussi ?

Hiba : bien sûr madame, je ne l'oublierai jamais. Je me rappelle aussi du débat qu'on a fait ensemble avec l'enseignant dans les séances de l'enchaînement, c'est à ce moment-là que j'ai saisi pour la première fois qu'il y a déjà 5 familles gymniques dans le programme.

Enseignant : et toi Myriam, est ce que le débat t'a apporté quelque chose ?

Myriam : ce qui a diffère pour moi c'est surtout les moments de débat qui ont porté surtout sur l'utilisation de l'espace.

Enseignant : que s'est-il passé alors? en quoi ça t'a aidé ?

Myriam : à partir de ce débat-là, j'ai appris un critère très important dans l'enchaînement qui est l'occupation de la totalité de l'espace pour être plus aise.

Enseignant : tu veux dire que c'est la première fois que tu connais qu'il faut occuper tout l'espace dans l'enchaînement ?

Myriam : oui.

Enseignant : et que c'est à travers le débat d'idées que tu as su ça ?

Myriam : exactement.

Enseignant : c'est vrai ?

Myriam : oui, c'est vrai.

### **Cinquième question**

Enseignant : si vous aviez le choix entre un cycle habituel et un cycle avec débat d'idées, lequel choisiriez-vous et Pour quelles raisons ?

Rayen : je choisirai sans doute le cycle avec débat d'idées.

Enseignant : d'accord, pour quelles raisons ?

Rayen : j'ai bien aimé le travail en groupe, parce que la discussion avec mes amis m'a permis de mieux comprendre les critères de réussite.

Enseignant : donc, tu as choisi le cycle avec débat d'idée pour le travail en groupe et pour mieux comprendre aussi les critères de réussite ?

Rayen : oui, exactement.

Enseignant : et toi Aya qu'en penses-tu ?

Aya : je choisirais bien sûr le cycle de gymnastique avec débat d'idées.

Enseignant : pourquoi ?

Aya : grâce à certains débats au cours de ce cycle, j'ai bien appris comment aider les autres à dépasser leurs problèmes, les soutenir pour avoir la confiance en soi. D'ailleurs c'était le cas de Hiba.

Enseignant : c'est-à-dire tu veux choisir ce cycle avec débat d'idée pour être au collaboration et au soutien des autres, c'est ça ?

Aya : oui.

Enseignant : qu'est-ce que tu choisis Hiba ?

Hiba : bien sûr et sans doute je vais choisir le cycle de gymnastique avec débat d'idée.

Enseignant : pour qu'elles raisons ?

Hiba : parce que ces débats et la discussion avec mes amis m'ont appris beaucoup de choses par exemple le respect de l'ordre de parole

Enseignante: tu veux dire que tu as choisi ce cycle parce que à travers le débat tu as acquis la notion de se respecter la parole dans la discussion ?

Hiba : exactement madame, d'ailleurs nous avons même changé de comportement.

Enseignante: ah, d'accord c'est-à-dire tu vois que ton comportement a déjà changer vers le mieux grâce à ce cycle avec débat d'idée ? Est-ce que tu peux nous expliquer encore ?

Hiba : (en souriant) auparavant, j'étais très timide et je n'ose pas à réaliser aucun élément devant les autres. En plus j'avais très peur surtout dans l'exécution de l'ATR.

Enseignante : est-ce que c'est à travers ce cycle que tu as débarrassé de ta peur et de ta timidité, c'est ça ?

Hiba : oui.

Enseignante : c'est vrai ?

Hiba : oui, c'est vrai.

Enseignante : donc, grâce à ce cycle avec débat, tu as osé travailler les éléments gymniques et l'enchaînement devant les autres ?

Hiba : justement.

Enseignante : Myriam ?

Myriam : je choisirai automatiquement ce cycle avec débat bien sûr.

Enseignante: pour quelles raisons ?

Myriam : parce qu'à un moment donné, j'ai cru que la gymnastique était un cycle complexe et que je n'arriverai jamais à réaliser aucun élément pour ne pas dire un enchaînement.

Enseignante : alors ?

Myriam : dès qu'on a commencé les débats en groupe avec mes amis, la première chose que j'ai écarté c'était la peur.

Enseignante: tu veux dire qu'avec le débat d'idée, tu as débarrassé aussi de ta peur et ça devient un cycle plus facile pour toi au lieu d'un cycle complexe ?

Myriam : oui, exactement.

### **Sixième question**

Enseignante: est-ce que vous avez apprécié ce cycle avec des débats d'idées ou non ? Si oui, qu'est-ce que vous avez apprécié le plus ? Qu'est-ce qui vous a intéressé ? si non, qu'est-ce que vous n'avez pas apprécié ?

Rayen : j'ai bien apprécié l'étape que j'ai atteint dans l'exécution des éléments gymniques surtout l'ATR.

Enseignant : tu veux dire que tu as bien apprécié ta réussite dans l'exécution de l'ATR surtout?

Rayen : d'ailleurs je suis heureux.

Enseignant : et toi Aya est ce que tu as apprécié quelque chose ou non ?

Aya : oui, bien sûr j'ai apprécié beaucoup de choses, vraiment c'est une expérience adorable pour moi.

Enseignant : est-ce que tu peux expliquer encore mieux Aya ?

Aya : j'ai bien apprécié le rôle de chef des jurys et le rôle de l'entraîneur. J'ai aussi aimé le soutien de mes amis.

Enseignant : d'accord tu veux dire que tu as apprécié l'expérience en totalité, mais exceptionnellement tu as apprécié le rôle de chef des jurys, le rôle de l'entraîneur et le soutien de tes amis.

Aya : oui, exactement.

Enseignant : et toi Hiba ?

Hiba : moi aussi, j'ai bien aimé cette nouvelle expérience.

Enseignant : d'accord.

Hiba : j'ai aimé beaucoup les moments où j'ai débarrassé de ma peur et la sécurité que j'ai sentie après avoir gagné de confiance. Maintenant je ne suis plus aussi timide.

Enseignante (moi) : donc tu as aimé les moments où tu as débarrassé de ta peur et de ta timidité ?

Hiba : oui, exactement.

Enseignant : et toi Myriam, est ce que tu as apprécié quelque chose ou non ?

Myriam : moi, j'ai apprécié tout le cycle avec tous les moments de débat, en effet c'était à mes yeux un cycle difficile et complexe mais aujourd'hui je l'aime comme je n'ai jamais aimé

la gymnastique. Madame je te ne cache pas (en souriant) que chaque semaine, j'attendais la séance de gymnastique avec patience.

Enseignant : donc tu as apprécié beaucoup ce cycle de gymnastique avec débat parce que tu as changé d'idée ?

Myriam : oui.

Enseignant : tu le vois maintenant comment ?

Myriam : très facile.

Enseignant : comment tu l'as vu avant ?

Myriam : avant, le cycle était pour moi très difficile, très complexe de façon que je n'ai pas pu rien exécuter.

Enseignant : et maintenant ?

Myriam : (en souriant) je peux tout faire.

Enseignant : c'est bien, d'accord.

## المجموعة الثانية: أية، هيبية، مريم، ريان

### السؤال الأول:

الأستاذة: نشكركم لقبولكم المشاركة في التجربة Cycle Gymnastique مع نقاش الأفكار، حبيت نعرف رايكم في cycle. هذا و بالطبيعة anonymat sera respecté، تنجمو تقولو إلي تحبو عليه؟

والسؤال الأول: هل Cycle هذا مع نقاش الأفكار، حسنوه مختلف على Les Cycles متاع العادة و لاء؟

أية: تجربة جديدة و ممتازة ليا أنا

ريان: تجربة جديدة و تعلمت منها برشة

الأستاذ : تعلمت منها برشة تنجم تحدد أكثر؟

ريان: في آخر Cycle مع نقاش الأفكار وليت نعمل équilibre بطريقة صحيحة قبل مكنتنش نعرف تعلمت حجات جديدة ماكنتنش نعرفها و حكيها مع بعضنا و صلحنا، ماكنتنش نعرف إلي باش نجم نعمل équilibre يلزما ندزوا بالباهي على jambe d'appui.

الأستاذ: d'accord و إنت هيبية شقولك؟

هيبية: Cycle هذا مختلف على تقييم الخدمة الأخرى تعلمنا نخطوا مقاييس النجاح متاع l'enchaînement

الأستاذ: معناها عرفت كيفاش تطلع مقاييس النجاح؟

هيبية: و عرفت زادة كيفاش نصلح أغلاطي

الأستاذ: تنجم تفسر لنا أكثر؟

هيبية: من خلال مقاييس النجاح عرفت مصطلحات جديد" كيما l'alignement متاع مختلف أجزاء الجسم و برشا حجات آخرين.

الأستاذ: و هذوما مقاييس النجاح شنية؟

هيبية: l'équilibre

الأستاذ: d'accord ، و إنت مريم شنية رايك؟

مريم: بصراحة قبل ما نحيش gymnastique و النقاش إلي عملنا بيه Cycle هذا المرة هذه تعلمت و فهمت برشا حاجات كيما كيفاش نخطو أيدينا l'ouverture des angles

الأستاذ: شتحب تقول بالضبط؟

مريم: هذه أول مرة وصلت نعمل équilibre فين نخط أيدينا على tapi، ندز بالساق الإرتكاز.

الأستاذ: تقصد إلي حبيت Gymnastique و إلي تعلمت كيفاش نعمل équilibre من خلال نقاش الأفكار؟

مريم: مش كان équilibre تعلمت برشا حاجات جدد

الأستاذ شنية بالضبط؟

مريم: تعلمت نعرف أغلاطي من les remarques متاع أصحابي و أغلاتهم هوما زادة.

الأستاذ: معناها وصلت تصلح أغلاطك من ملاحظات أصحابك ومن نقاش إلي بيناتكم؟

نقول.

شحيبت

هذا

مريم:

## السؤال 2:

الأستاذ: حسيتوا فما إضافة مع نقاش الأفكار؟ وتتصوروا إلي أنتوم تقدمتوا بفضل هالنقاش هذا وإلا لا؟ وشنوما الأسباب؟

أية: أكيد، أنا تعلمت نطبق مقاييس النجاح على l'enchaînement.

الأستاذ: معناها تعلمت تعمل les éléments من خلال مقاييس النجاح إلي حكيتوا فيهم في النقاش؟

أية: بضبط madame

الأستاذ: وإنت ريان شرايك؟

ريان: cycle هذا علمني برشا حاجات، تعلمت نسمع من أصحابي في وسط الحوار، ونتعاطى معاهم زادة في النقاش مع زملائي و نتقاسموا الأفكار.

الأستاذ: تحب تقول إلي وليت تسمع خير وتعلمت تتناقش مع أصحابك من خلال نقاش الأفكار؟

ريان: أي هكا.

الأستاذ: وشتعلمت آخر؟

ريان: أكثر حاجة المراحل متاع l'équilibre، وضعية اليدين كيفاش نخدموا بjambe d'appui

الأستاذ: وإنت هبة؟

هبة: بالنقاش تعلمت نعمل enchaînement، وإني نسق les éléments الأساسيين مع les éléments de liaisons

الأستاذ: d'accord:

هبة: تعلمت الخدمة في مجموعة و تبادل الأفكار.

الأستاذ: تقصد تعلمت كيفاش تبادل الأفكار على l'enchaînement et les éléments gymniques؟

هبة: أما أكثر حاجة كيفاش نصلحهم من بعد على Tapis

الأستاذ: معناها تعلمت تصلح les éléments gymnique و l'enchaînement من خلال نقاش الأفكار مع أصحابك؟

هبة: oui c'est ça:

الأستاذ: شنية رايك مريم؟

مريم: من خلال الخدمة بنقاش الأفكار، تعلمت خدمة المجموعة عوضا عن الخدمة وحدي إلي في أغلب الحالات من غير تصحيح

الأستاذ: تنجم تحدد أكثر؟

مريم: بفضل نقاش الأفكار تعلمنا نسمعوا بعضنا، نعاونو بعضنا، نصلحو بعضنا و نخدموا في مجموعة.

الأستاذ: تتصوروا إلي تحسنتوا بفضل نقاش الأفكار؟

ريان: بالطبع مادام، أنا تحسنت ونحاول كل مرة نعمل *équilibre* نطبق فيه إلي حكيو أنا و أصحابي

الأستاذ: معناها إنت تحسنت في *équilibre* بفضل نقاش الأفكار؟ تنجم تفسرلنا أكثر كيفاش؟

ريان: أول *cycle* ماكنتش نعرف شي على *équilibre*، حكيو على مقاييس النجاح و كيفاش نبدأ ب الـ *fente avant*،  
وين نخطوا إدينا، كيفاش نذروا *jambe d'appui* و *maintien* وتوا نجم نعمل *équilibre* طريقة باهية

الأستاذ: وإنتي أية؟ تحسنت؟

أية: أي تحسنت في *enchainement*

الأستاذ: شنية آخر؟

أية: تعلمنا كيفاش نصلحوا أغلاطنا و أغلاط أصحابنا و نتعاونوا،

الأستاذ: تحب تقول إلي النقاش خلاكم تتعاونوا تخدمو في مجموعة؟

أية: أي بالضبط مدام

الأستاذ: هبة، تتصور تحسنت بعد نقاش الأفكار وإلا لا؟

هبة: أي تخلصت من الخوف إلي كان ملازمني، و بفضل تشجيعات أصحابي رجعتلي ثيقتي في روعي.

الأستاذ: *d'accord*، معناها إنت تخلصت من الخوف و رجعتك ثقتك في روحك بفضل نقاش الأفكار و الخدمة في  
مجموعة؟

هبة: صحيح.

الأستاذ: وإنت مريم؟

مريم: الحقيقة مدام كنت ديما نخاف من *gymnastique* و عمري ما حبيبتها أما بالطريقة إلي خدمنا بيها وإلي خدمنا مع  
بعضنا وتعاوننا كمجموعة نجمت نبعث على الخوف إلي كان عندي .

الأستاذ: معناها مكنيتش تحب *gymnastique* قبل؟

مريم: جملة.

الأستاذ: لدرجة هذي كنت تخاف من *gymnastique*؟

مريم: أي أما الخدمة في المجموعة بدتلي الفكرة، *déjà* كي خدمت مع أصحابي معادش نخاف.

الأستاذ: معناها نقاش الأفكار عاونك نش نتخلص من الخوف و علمك كيفاش تخدم مع أصحابك؟

مريم: بالضبط مدام.

الأستاذ: عجبكم النقاش مع الأستاذ في أول *Cycle* و إلا وحدكم في آخر الـ *Cycle*؟

ريان: نحب النقاش وحدنا في آخر *Cycle*

الأستاذ: شنوا الأسباب؟

ريان: خاطر نجمت نعمل على روعي باش نحل المشاكل

الأستاذ: تحب تول إلي إنت وليت وليت تنجم تعمل على روحك أكثر؟

ريان: بالطبيعة مع أصحابي.

الأستاذ: d'accord، وإنت أية شتحب ؟

أية: كيف كيف مدام، نحب نقاش الأفكار وحدنا في آخر ال Cycle

الأستاذ: شنية الأسباب؟

أية: (مع الضحك): عطائتي الفرصة باش نلعب دور القاضي

الأستاذ: ah bon

أية: أما فما أسباب آخرين، تعلمنا كيفاش نتعاملو مع بعضنا، نفهمو أغلاطنا و نصلحوا بعضنا

الأستاذ: تنجم تحدد أكثر؟

أية: معناها كي نتناقشوا وحدنا نجمو نكونوا نحنا المدربين .

الأستاذ: معناها حبيت نقاش الأفكار وحدكم على خاطر حسيتوا رواحكم في دور القاضي و المدرب؟

أية: أي بالضبط

الأستاذ: وإنت هبة شنية رايك؟

هبة: أنا زادة نحب النقاش وحدنا

الأستاذ: شنية الأبواب؟

هبة: خاطر حبيت بطلع مقاييس النجاح وحدي مع أصحابي وكنا أحرار في النقاش

الأستاذ: معناها نقاش الأفكار وحدكم تعلمتوا تفهموا أغلاطكم مع بعضكم، وتصلحوها ، و نتصور تنجموا تتخطوا المرحلة تتجموا تصلحوها من غير حضور الأستاذ؟

هبة: نتصور أي.

الأستاذ: d'accord، وإنت مريم شنوة رايك؟

مريم: أنا زادة حبيت النقاش وحدنا. Puisque نقول رايب بكل صراحة

الأستاذ: شمعناها؟

مريم: معناها نقول رايب، نحكي مع أصحابي بكل حرية

الأستاذ: donc كيما presque أصحابك الكل تحب النقاش وحدكم في آخر Cycle خاطر تحب تعطي رايك وتتاوروا وحدكم؟

مريم: أي مدام

السؤال 4

الأستاذ: إذا كان الحوار جابلكم إضافة، تنجموش تستحضروا لحظة معينة عاونكم النقاش فيها؟ بطريقة أخرى عناهو النقاش إلي نقى في مخيلتك؟ شنعطيكم شوية وقت باش تسترجعوا

ريان: في الأول ماكنتش عارف شنعمل بالضبط، كنت نتفرج في أصحابي أكهو.

الأستاذ: شنيا صار مالا؟

ريان: juste النقاش لول فهمت شنوا نعمل

الأستاذ: فاش عاونك؟

ريان: خاطر في النقاش حكينا على مقاييس النجاح و شنيا إلي يلزينا نعملوه كيما l'alignement. pose des mains وقتها فهمت شنية يلزم نعملوا.

الأستاذ: معناها كان فهمتك بالصحيح قبل مكانش عندك حتى فكرة على exécution و بالنقاش فهمت كيفاش تتصرف باش تنجح وباش تعمل l'équilibre؟

ريان: بالضبط.

الأستاذ: معناها من خلال النقاش نجمت تفهم المقاييس إلي تخليك تنجح في l'équilibre ؟

ريان: oui

الأستاذ: تنجم تذكر تاريخ النقاش هذا بالضبط؟

ريان: أول نقاش عملناه، أول cycle

الأستاذ: أول cycle

ريان: oui.

الأستاذ: وإنت أية؟

أية: أنا نتذكر كي بديت نعمل في enchainement فيه برش وقت ضايح خاطر نخمم في l'élément إلي مبعده.

الأستاذ: أي شعملت مالا؟

أية: بالنقاش مع أصحابي نقصت وقت التخمام حطيت des éléments de liaison

الأستاذ: معناها نقصت من الوقت الضايح بفضل نقاش الأفكار؟

أية: oui

الأستاذ: وإنت هنة؟

هبة: مننشاش الوقت إلي أصحابي عاونوني نتخلص مالخوف متاعي و النقاش عاوني باش نتحسن.

الأستاذ: معناها وقت passage متاعك و تشجيع أصحابك وأستاذك ليك؟

هبة: أي مدام، مننشاش زادة النقاش إلي عملناه مع الأستاذ في séance de l'enchainement وقتها برك عرفت إلي عنا familles gymniques

الأستاذ: وإنتي مريم أناهو النقاش إلي بقيتي شاداتو؟

مريم: أنا أكثر نقاش نقي في معايا هو النقاش على إستغلال الفضاء

الأستاذ: شنوة إلي صار فيه، فاش عاونك مريم؟

مريم: تعلمت إلي يلزمك تستغل الفضاء بطريقة باهية في وسط enchainement باش تخدم مرتاحة

الأستاذ: معناها هذه أول مرة تعرف إلي يلزمك تستغل convenablement الفضاء متاع الخدمة؟

مريم: بضبط

الأستاذ: بالحق؟

مريم: أي بالحق.

### السؤال 5:

الأستاذ: كان جاء عندكم الاختيار بين cycle عادي و آخر فيه نقاش الأفكار ، شنوا تختاروا وعلاش؟

ريان: نختار cycle مع نقاش الأفكار

الأستاذ: علاش؟

ريان: حبيت برشا الخدمة في المجموعة و زيد أصحابي عاونوني باش نفهم خير مقاييس النجاح

الأستاذ: معناها اخترت الخدمة بنقاش الأفكار على خاطر الخدمة في مجموعة باش تفهم خير مقاييس النجاح؟

ريان: بالضبط

الأستاذ: وإننت أية شنوة رايك؟

أية: نختار cycle gymnastique مع نقاش الأفكار

الأستاذ: علاش؟

أية: بفضل النقاشات وسط cycle تعلمت كيفاش نعاون أصحابي باش يصلحوا ونعاونهم باش ياخذوا الثقة في أرواحهم كيما مع هبة

الأستاذ: معناها أنت إخترتي cycle مع نقاش الأفكار باش تخدم بالتنسيق مع أصحابك وتكون مساند ليهم؟

أية: أي نعم

الأستاذ: وأنت هبة شتختار؟

هبة: دون شك cycle مع نقاش الأفكار

الأستاذ: شنية الأسباب؟

هبة: على خاطر النقاش مع أصحابي علمني برشا حاجات أولهم وقتاش نجموا ناخذوا كلمة

الأستاذ: تحب تقول إلي اخترت النقاش خاطر تعلمت منوا قواعد الحوار

هبة: بضبط مدام، djà حتى تصرفاتنا تبدلت.

الأستاذ: d'accord، معناها تسوف إلي comportement متاعكم تحسن بفضل نقاش الأفكار؟ تنجم تفسر أكثر؟

هبة: (تبسم): كنت نحشم برشا قبل لدرجة منجمش نعمل حتى passage قدام صحابي و زيد نخاف

الأستاذ: معناها في cycle هذا إلي نجمت تتخلص من الخوف و الحشمة؟

هبة: أي

الأستاذ: بالحق؟

هبة: أي بالرسمي.

الأستاذ: معناها بفضل cycle هذا وليت تنجم تخدم enchainement قدام أصحابك؟

هبة: justement أي.

الأستاذ: مريم؟

مريم: باش نختار cycle مع نقاش

الأستاذ: علاش، شنوا الأسباب؟

مريم: على خاطر في وقت ما كنت نتخيل إلي gymnastique هو معقد و jamais نوصل نخدم enchainement كامل

الأستاذ: alors ؟

مريم: أول ما بدينا النقاش في وسط المجموعة أول حاجة إرتحت منها هي الخوف.

الأستاذ: تقصد إلي أول ما بديت النقاش مع أصحابك في وسط المجموعة تخلصت من الخوف من cycle متاع

gymnastique؟

مريم: أي exactement

## السؤال 6:

الأستاذ: عجبكم cycle نقاش الأفكار وإلا لا ؟ كان أي شنيا عجبكم ؟ شنيا إلي جذب إهتمامكم و عجبكم؟

ريان: عجبتي المرحلة إلي وصلنا ليها في exécution بفضل النقاشات.

الأستاذ: معناها عجبك لانجاح في exécution متاع sur tout l'équilibre

ريان: فرحان d'ailleurs

الأستاذ: وإنتي أية أكثر حاجة عاجباتك كان فما؟

أية: أي بالطبيعة، برشا حاجات عجبوني expérience هائلة

الأستاذ: تنجم تفسر أكثر أية؟

أية: عجبني دور المدرب و القاضي و زيد التشجيع متاع أصحابي.

الأستاذ: معناها عجبك ل expérience بكلها و surtout متاع القاضي و المدرب و تشجيع أصحابك؟

أية: أي بالضبط.

الأستاذ: وإنت هبة؟

هبة: أنا زادة عجبنتي التجربة الجديدة

الأستاذ: d'accord

هبة: عجبنتي برشا وقت إلی معادش نخاف و رجعتلي ثقتي في روعي، معادش حشامة

الأستاذ: معناها حبيبت وقت تخلصت من الخوف و الحشمة؟

هبة: أي exactement

الأستاذ: وإنت مريم فماش حاجة عجاتك و إلا لا؟

مريم: أنا عجبنتي ال cycle الكل بأوقات النقاشات الكل، كنت نتصوروا cycle صعب و مستحيل و اليوم وليت نحب

gymnastique

الأستاذ: وليت تحب ال cycle بفضل النقاشات بدلت رايك؟

مريم: oui madame

الأستاذ: كيفاه تشوفو توا؟

مريم: ساهل برشا.

الأستاذ: كيفاش شوفتوا قبل؟

مريم: كنت نسوفو tellement صعب de façon منجمتش نخدم حتى شي

الأستاذ: وتو؟

مريم: (مبتسمة): نعمل les éléments للكل.

d'accord, c'est bien الأستاذ:

### **Apprendre en gymnastique avec le débat d'idées: le cas d'une classe de terminale en contexte tunisien**

Les recherches ont démontré le potentiel du dispositif de débat d'idées pour les apprentissages en sports collectifs (Gréhaigne, Wallian et Brière-Guenoun, 2015). Nous nous intéressons au débat d'idées en gymnastique, dans le contexte tunisien de l'EPS. Plus précisément, il s'agit de décrire et de comprendre comment les élèves co-construisent progressivement un référentiel commun pendant les temps de débats et dans quelle mesure il se l'approprient pendant les temps d'action et d'évaluation. Nous avons suivi deux groupes de quatre élèves d'une classe de terminale lors d'une séquence de gymnastique, notamment lors des six premières séances portant sur l'appui tendu renversé, puis nous avons mené un entretien semi-directif avec chaque groupe à la fin de la séquence. Les analyses portent sur la participation des élèves aux débats, la construction et la mobilisation des règles de l'action efficace, les modalités de collaboration entre les élèves ainsi que sur leurs niveaux dans la réalisation de l'ATR. Les résultats montrent que les élèves participent de plus en plus aux débats dirigés par le professeur, élaborent un référentiel commun de plus en plus précis à travers des modalités de collaboration variées et progressent surtout après les temps de débat. De plus, les élèves introduisent à leur initiative des débats spontanés pendant les temps d'action. Le suivi de trois élèves met en évidence comment chacun exploite de manière singulière l'alternance entre les temps d'action, de débat et d'évaluation. La discussion met en évidence les points communs et les différences avec les recherches sur le débat d'idées en sports collectifs, l'utilisation du référentiel commun par les élèves pour coacher et évaluer ses pairs, ainsi que son potentiel pour différencier l'enseignement et l'apprentissage en fonction des besoins des élèves.

**Mots clés :** débat d'idées, EPS, gymnastique, ATR, référentiel commun, règles d'action

### **Learning in gymnastics through debate of ideas: the case of a Tunisian final-year class in the context of physical education**

Research has shown that debate of ideas is a powerful tool for learning in team sports (Gréhaigne, Wallian and Brière-Guenoun, 2015). The present study focuses on debate of ideas while learning gymnastics, mainly within the Tunisian context of physical education. In precise terms, we sought to describe and understand how students progressively co-construct a common frame of reference while engaging in time of debates and, thereupon, to what extent they can invest it in times of action and evaluation. Two groups of four secondary school students were followed for six weeks during a gymnastic learning unit, particularly over the course of the first six sessions of the handstand learning. Data was collected using a set of semi-structured interviews following the end of the learning unit. Qualitative data analyses focused on students' participation in debates, their construction and implementation of the rules of effective action, their levels of handstand performance as well as the interactive dynamics. The findings revealed that students engage more frequently in teacher-led debates, develop an accurate common frame of reference through various interactive dynamics, and make progress after exchanging ideas with peers. Moreover, students initiate spontaneous discussions in action times. The follow-up of three students showed how each one of them individually alternated between times of action, discussion, and evaluation. The discussion highlights commonalities, as well as discrepancies, with previous research on debate of ideas in team sports, the use of common frame of reference for peer-assisted learning and peer evaluation, along with its potential to differentiate teaching and learning to meet students' need.

**Keywords:** debate of ideas, physical education, gymnastics, handstand, common frame of reference, rules of action