



HAL
open science

La verbalisation des élèves sur leurs actions motrices

Célie Normand

► **To cite this version:**

Célie Normand. La verbalisation des élèves sur leurs actions motrices. Education. 2018. dumas-02149568

HAL Id: dumas-02149568

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02149568>

Submitted on 6 Jun 2019

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention	Parcours
Premier degré	Professeur des écoles

MEMOIRE

La verbalisation des élèves sur leurs actions motrices

Célie NORMAND

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)
Jean-Yves LENA (MCF)	Jean-François BERGEAUT (PRAG)
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
-	
-	
-	
-	
Soutenu le 21/06/2018	

MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »

Mention	Parcours
Premier degré	MEEF
Domaine de recherche	Centre
Sciences	Foix

MEMOIRE

En quoi la verbalisation permet la conscientisation des actions motrices des élèves en éducation physique et sportive (Gymnastique) ?

Mots clés : Verbalisation, conscientiser, actions motrices, procédures d'exécution

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
Mr.LENA Jean-Yves (MCF)	Mr.BERGEAUT Jean-François (PRAG)
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
- Mr.LENA.JY (MCF) - Mr.BERGEAUT. JF (PRAG) - / - /	
Soutenu le (jj/mm/aaaa)	
21/06/18	

Sommaire :

I. Introduction :	3
II. Cadre théorique :	7
A. Les enjeux de la verbalisation dans la conscientisation des actions motrices des élèves :	7
1. <i>De l'action inconsciente vers la conscientisation de ses actions motrices par la verbalisation en éducation physique et sportive :</i>	7
2. <i>La verbalisation comme outil réflexif :</i>	10
3. <i>La verbalisation pour donner du sens :</i>	14
B. Les outils permettant l'enrichissement de la verbalisation afin d'amener les élèves à conscientiser leurs actions motrices :	17
1. <i>La verbalisation des critères de réalisation :</i>	17
2. <i>L'auto-évaluation et autorégulation :</i>	19
3. <i>L'entretien d'explicitation :</i>	23
C. Les limites de cette verbalisation dans la conscientisation des actions motrices des élèves :	26
1. <i>La verbalisation seule de l'action ne suffit pas à sa conscientisation :</i>	26
2. <i>Les difficultés du débutant à verbaliser ses actions motrices :</i>	29
III. Recherche expérimentale :	33
A. Questionnements et hypothèses :	33
B. Présentation générale et mise en contexte :	34
1. <i>Contexte de classe :</i>	34
2. <i>Choix de l'activité physique et sportive pour ce mémoire :</i>	35
3. <i>Présentation des deux séances :</i>	36
C. Protocole du recueil de données :	40
1. <i>Description du protocole du recueil de données :</i>	40
2. <i>Justification des choix de ce dispositif :</i>	42
IV. Analyse et interprétation des données :	44
A. Profil des élèves :	44
B. Présentation des données recueillies :	45
C. Analyse et discussion des données :	53
V. Conclusion générale :	59
VI. Bibliographie :	63
VII. Annexes :	65

I. **Introduction :**

L'éducation physique et sportive est souvent caractérisée comme une discipline du « savoir-faire ». Elle relève des « capacités personnelles, intériorisées, difficiles d'accès. On en voit le résultat par l'action accomplie ou le problème résolu, mais on ne sait pas comment, par quelles voies et moyens, par quelle réflexion personnelle l'élève est passé afin de donner une réponse favorable » (CHEVALLIER.1996). Les gestes, les mouvements, les techniques ainsi que les tactiques sont les principales compétences évaluées par l'enseignant au travers de ces diverses activités. L'éducation physique et sportive se constitue également de « savoir » et de « savoir-être ». Ces deux notions viennent compléter le « savoir-faire » bien que celles-ci ne paraissent que secondaires aux yeux de nombreux enseignants. Les « savoirs » se rapportent à tout ce qui a trait aux activités proposées par l'enseignant. C'est-à-dire qu'ils regroupent les règles du jeu, les consignes de sécurité, les critères de réalisations... alors que les « savoir-être » font référence aux aspects relationnels entre les individus comme l'esprit d'équipe, le respect de soi et d'autrui...

Il est vrai, que ces trois savoirs sont étroitement liés et paraissent comme essentiels pour les élèves afin de leur permettre de construire un apprentissage durable. Ils véhiculent toute la logique de l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Toutefois, trop souvent cette discipline se renferme dans le « savoir-faire » en oubliant les enjeux fondamentaux qui l'entourent.

Comme le mettent en évidence les programmes de 2015, l'éducation physique et sportive tend, également, à acquérir des compétences transversales qui ont toutes leurs places lors des activités menées en classe avec des élèves : « elle offre de nombreuses situations permettant aux élèves de pratiquer le langage oral. Ils sont ainsi amenés à utiliser un vocabulaire adapté, spécifique pour décrire les actions réalisées par un camarade et eux-mêmes, pour organiser leur activité ou celle d'un camarade »¹. Ainsi, l'enseignant doit aménager ses séquences afin de solliciter et favoriser la prise de parole de ses élèves sur leurs actions. Il doit les conduire à porter une réflexion sur leurs actions par le biais de divers moyens. Le langage est

¹ MEN. Programmes de 2015. Cycle.3. Croisements entre enseignements. Page.160

l'un des supports sur lequel il peut s'appuyer afin de comprendre la réflexion portée par ses élèves. En effet, le langage peut se définir comme le reflet de la pensée, et plus précisément comme « la faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une langue »². Toutefois, le langage est une notion qui englobe énormément de principes théoriques. Nous orienterons donc ce mémoire, principalement vers la notion de verbalisation. Tout comme le langage, la verbalisation fait le lien entre la parole et la pensée, au travers de celle-ci, les élèves vont pouvoir faire part de leur pensée, leur connaissance. Cependant, la verbalisation permet de « mettre à jour les stratégies visibles dans les travaux ou pratiques des élèves qui leur sont parfois implicites, pour en faire une mutualisation et le passage vers un ensemble explicite »³. Celle-ci regroupe donc tous les échanges oraux réalisés entre l'enseignant et les élèves ou uniquement entre élèves. Elle peut se diviser en deux catégories. D'une part, tous les échanges réalisés par l'enseignant, durant sa séance, afin d'apporter des précisions à ses élèves comme les consignes, les feedbacks, les régulations... Et, d'autre part, la verbalisation regroupe tous les échanges réalisés par les élèves sur leurs activités ainsi que sur leurs comportements moteurs. (D.DELINGNIERES.1991). Ainsi, à travers la verbalisation, les élèves ont la possibilité de s'exprimer, de discuter et d'échanger sur l'activité qu'ils viennent de vivre en partant de leur vécu. Il ne s'agira pas, pour les élèves, d'échanger sur ce qu'ils viennent de vivre en restant dans quelque chose de superficiel, mais d'apporter une réflexion intense sur leur pratique pour en dégager les principes fondamentaux de leurs actions motrices. C'est-à-dire d'apporter une réflexion sur les comportements moteurs observables au cours de l'activité. Cette réflexion est personnelle et dépend de chaque individu. Quelle que soit l'action, le vécu sera différent en fonction de chacun ainsi qu'en fonction de l'activité menée. Les activités physiques et sportives font appel à des habilités

² Centre de ressources textuelles et lexicales : <http://www.cnrtl.fr/definition/langage>

³ MEN. *La verbalisation ou l'art de rendre compatibles l'expression personnelle et les apprentissages*. 1. Eduscol. 2016. Page.4

motrices différentes. LENZEN (2015) distingue les habilités motrices fermées des habilités ouvertes.

Les habilités dites fermées se déroulent dans un environnement prédictif avec des conditions stables pour lequel les individus réalisent des actions motrices identiques, comme par exemple la gymnastique ou l'athlétisme. A l'inverse, les habilités ouvertes se déroulent dans un environnement non-prédictif auquel il doit s'adapter constamment, comme par exemple les jeux de sports collectifs. Chacune de ces disciplines fait donc appel à des habilités motrices très différentes qui auront forcément une influence sur la verbalisation des élèves.

Les habilités fermées se focaliseront sur des actions motrices plus ou moins communes à tous les élèves, alors que les habilités ouvertes se centreront principalement sur l'anticipation de l'action qui est en train de se réaliser.

Dans le 1^{er} cas, les élèves auront le temps de se focaliser sur eux-mêmes, leur ressenti propre. Effectivement, ces habilités concernent principalement des activités individuelles (avec quelques interactions entre individus) permettant ainsi aux élèves de se concentrer uniquement sur eux-mêmes.

Le 2^{ème} cas, relève plus des activités collectives où le temps d'action s'évalue en quelques fractions de seconde. Les élèves n'ont pas le temps de prendre des informations sur eux durant toute la durée de l'action. C'est en cela, que pour la réalisation de ce mémoire, nous allons centrer notre attention sur des activités relevant des habilités motrices fermées comme la gymnastique.

Le rôle de l'enseignant en éducation physique et sportive ainsi que dans toutes autres disciplines est d'amener ses élèves à devenir acteur de leurs apprentissages. La spécificité de l'éducation physique et sportive est que cet apprentissage va s'appuyer sur les actions et les activités vécues par les élèves. Si les élèves réalisent une activité dans le simple but d'un divertissement, alors il n'y a pas d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant va devoir amener les élèves à se poser des questions sur leurs propres pratiques, sur l'exécution et la réalisation des mouvements au cours de ces pratiques. On parlera alors de conscientisation des actions motrices, si l'élève prend conscience et donne du sens au moment où il est en train d'exécuter le mouvement. La conscientisation n'est pas innée, elle doit se construire par le fruit d'une réflexion organisée et volontaire. On parle de méthode pédagogique par laquelle l'enseignant

prend comme support de son enseignement la réalité afin d'impliquer le sujet et de le motiver au mieux pour son apprentissage. Sans cet aspect volontaire, il ne peut y avoir de conscientisation. L'enseignant va alors solliciter les élèves dans cette phase de réflexion interne et personnelle afin que chacun puisse conscientiser un certain nombre d'apprentissages. La conscientisation peut alors se définir comme « un processus exigeant qui demande à s'impliquer soi-même, s'approprier l'analyse critique, d'être constamment en apprentissage et d'agir tout en reconnaissant ses contradictions ». (G.AMPLEMAN, et ses compères. 2012). Ainsi l'enseignant va essayer d'amener les élèves à ce processus sans pour autant les influencer. Il est donc nécessaire que celui-ci trouve des outils lui permettant d'accéder à la réflexion des élèves.

Cela nous amène à nous poser plusieurs questions : par quelles procédures l'élève peut-il évoluer de l'inconscient vers le conscient ? Comment passer de l'action vécue à une notion abstraite ? Quels sont les enjeux de la verbalisation ? Quels impacts la verbalisation entraîne sur les actions motrices ? Quelles sont les limites de la verbalisation par rapport à la conscientisation des actions motrices ? Est-ce que les cas particuliers, nous permettrons d'observer et de comprendre la verbalisation en EPS ? Que me permet de déduire les résultats observés ?

L'étude de ce mémoire va donc s'orienter vers le rapport entre la verbalisation et la conscientisation des actions motrices des élèves dans une séquence d'éducation physique et sportive telle que la gymnastique. Pour cela, nous nous demanderons en quoi la verbalisation permet la conscientisation des actions motrices des élèves en éducation physique et sportive et plus précisément en gymnastique.

Ce mémoire apportera dans un premier temps un éclairage théorique sur les notions mises en évidence dans notre réflexion. Puis, après avoir décrit le contexte et le dispositif de l'expérimentation, nous analyserons et interpréterons les données recueillies afin d'apporter des réponses à nos interrogations.

II. Cadre théorique :

A. Les enjeux de la verbalisation dans la conscientisation des actions motrices des élèves :

1. De l'action inconsciente vers la conscientisation de ses actions motrices par la verbalisation en éducation physique et sportive :

L'apprentissage est « un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir ». (Cité par PERAYA et DESCHRYVER.2002.) Chaque individu possède ainsi des savoirs déclinés en connaissances, capacités et attitudes qu'il est en mesure de mobiliser dans de nouvelles situations afin de répondre à un problème donné. Autrement dit, l'apprentissage peut se définir comme un processus interne qui ne peut être directement observable. Il provoque des changements durables chez les individus et améliore leur performance. (FAMOSE.1995.)

En éducation physique et sportive, l'enseignant propose des situations d'apprentissage évoquant des problèmes moteurs afin que les élèves portent une réflexion sur leurs actions motrices. Sans ces situations problèmes, il ne peut y avoir d'apprentissage. Ainsi, le rôle de l'enseignant sera d'amener les élèves à un processus de métacognition, leurs permettant d'avoir un regard analytique et critique sur leurs vécus. Ils passeront alors d'une action concrète à une notion abstraite, c'est ce que Britt-Marie BARTH (1987) appelle le processus d'abstraction. L'élève ne peut donner de sens à tout ce qu'il rencontre mais il peut conceptualiser des notions pour les réutiliser par la suite. Les concepts mobilisés par les élèves permettront d'organiser leur pensée afin qu'une même situation ne soit pas analysée deux fois de la même façon. Dans un premier temps, l'élève va prendre une multitude d'informations de la situation à laquelle il est confronté pour répondre au mieux au problème. Par la suite, il aura intériorisé des concepts lui permettant de répondre plus rapidement à la situation. Il fera appel à son vécu antérieur lui permettant de ne faire qu'une analyse partielle de la situation. Toutefois, ce processus est souvent inconscient. Il est donc nécessaire de rendre l'élève conscient de ses stratégies d'apprentissage pour qu'il puisse construire ses savoirs.

L'acquisition de ces concepts n'est pas innée, elle doit être sollicitée régulièrement chez l'apprenant afin de devenir un automatisme. Elle se réalise en trois phases étroitement liées. La première phase correspond au temps de l'action. (BARTH 1987.)

Selon de nombreux théoriciens, l'apprentissage des conceptions est possible uniquement si les individus sont confrontés à des situations qui sollicitent leurs actions. On parle de situation d'observation ou de découverte. A l'école, cette première phase commence lorsque l'enseignant présente une situation problème. Dans un premier temps, les élèves vont devoir répondre avec leurs représentations initiales. Il est nécessaire que leur verbalisation ne soit pas obstruée par la peur de l'erreur. L'enseignant devra alors instaurer un climat de confiance permettant à chacun d'exposer leur représentation, leur pensée divergente. (GILABERT.H.1989)

Après cette première verbalisation, l'enseignant peut apporter des précisions sur la situation d'apprentissage à réaliser. Il peut donner des informations sur ses attentes, donner les critères de réalisation qui permettront aux élèves d'exécuter un mouvement correctement, donner les objectifs... Rendre la situation explicite afin d'éviter tous malentendus lors de la mise en action. Une fois les implicites levés, les élèves vont être amenés à manipuler, réaliser des actions dans une situation définie. Cette première phase est définie par PIAGET⁴ comme le mode sensori-moteur qui fait référence au premier stade de développement de l'enfant. L'enfant va faire appel à ses perceptions sensorielles pour agir dans un environnement défini. En classe, ce mode sensori-moteur peut se retrouver lorsque les élèves commencent une nouvelle situation et qu'ils agissent pour construire des savoirs.

BRUNER⁵ parle lui, d'un mode inactif qui correspond aux représentations qui accompagnent l'action et qui sont liées à l'exécution de l'action. Ce terme permet de faire la distinction entre les représentations associées aux actions et celles associées aux images mentales.

⁴ } Cité par GILABERT.H. *L'apprentissage de l'abstraction*. 1989
⁵ }

Ces images mentales sont à la base même de la deuxième phase de l'acquisition des concepts qui correspond à la vérification de la compréhension de la construction du concept.

Effectivement, cette phase peut être définie comme le « mode iconique ». Au cours de celle-ci, nous allons nous intéresser au moment où l'action réalisée par l'individu se transforme en image mentale. Celui-ci va construire une représentation mentale de son action sans avoir d'informations visuelles sur ce qu'il est en train de conceptualiser. « Il s'agit ici de pouvoir se représenter quelque chose sans l'avoir devant les yeux. L'action est transformée en image mentale ». (BARTH.1987.)

Prenons l'exemple dans une situation d'éducation physique et sportive comme en gymnastique. L'enseignant demande à ses élèves de traverser une poutre en marchant, tout en gardant l'équilibre. La poutre n'est pas présente sous les yeux des élèves, mais ils ont déjà pu vivre cette situation auparavant. Les élèves vont alors représenter mentalement la poutre et imaginer les actions motrices qu'ils vont devoir réaliser afin de marcher dessus sans perdre l'équilibre.

Toutefois, cette phase de représentation mentale est alors implicite pour les élèves. La plupart d'entre eux ne vont pas avoir conscience, pour autant, qu'ils sont en train de s'imaginer l'action. Cette représentation se fait naturellement par le subconscient. La verbalisation va alors jouer un rôle prépondérant dans la conscientisation de ses actions motrices, car c'est parce qu'il y a eu ce temps de verbalisation que les représentations des élèves peuvent avoir lieu et qu'ils prennent conscience qu'ils ont schématisé leurs actions mentalement.

Cette phase permet alors aux élèves de vérifier la maîtrise de leur concept. En outre, en justifiant à haute voix leur réponse, les élèves vont pouvoir confronter leurs idées et faire émerger de nouveaux savoirs. Il est, notamment, important que l'enseignant et les autres élèves valident immédiatement les hypothèses des élèves afin de les fixer.

La dernière phase est définie comme la phase d'abstraction (BARTH.1987.). Elle correspond à la vérification de l'apprentissage des élèves. Si celui-ci est complet et si ce nouveau savoir est transférable par l'élève dans une autre situation donnée.

Elle peut être caractérisée également comme le « mode symbolique ». Les élèves vont pouvoir planifier leurs actions motrices. Leurs représentations jusqu'alors

implicites vont devenir explicites. Les élèves vont pouvoir échanger avec l'enseignant et les autres élèves sur les procédures vers lesquelles ils tendent afin de réaliser la situation. Ils vont ainsi pouvoir expliquer ce qu'ils pensent faire et par quels moyens ils pensent réaliser leurs mouvements.

On parle de représentations abstraites par le fait que les élèves verbalisent une action réalisée, qui est terminée et ne se déroule plus au moment où ils parlent. Ils vont expliquer alors leurs actions sans s'appuyer sur des gestes, des mouvements mais par le simple fait de verbaliser. Ainsi les élèves vont réinvestir les concepts intériorisés au cours de la phase iconique. L'enseignant, lui, pourra évaluer l'acquisition des apprentissages des élèves lors de la pratique et lors de la phase de verbalisation.

Ces trois phases permettent donc le développement des élèves dans leurs stratégies d'apprentissage. Elles sont propres à chacun et les amènent à acquérir de nouvelles techniques de plus en plus précises et efficaces. La verbalisation permet ainsi d'accéder aux pensées des élèves, à leurs processus d'apprentissage.

2. La verbalisation comme outil réflexif :

La verbalisation peut être considérée comme une faculté propre au genre humain. Celui-ci l'utilise quotidiennement afin de rendre compte de son action, de témoigner sa pensée. A l'école, la verbalisation est une notion qui apparaît plusieurs fois dans les programmes de 2015 pour tous les cycles. Comme par exemple en cycle.2 dans le cadre de l'éducation physique et sportive : « les élèves développent leur motricité, ils construisent un langage corporel et apprennent à verbaliser les émotions ressenties et actions réalisées »⁶ ou encore en cycle.3 « une verbalisation de ses expériences de lecture et un partage collectif des lectures pour faire la part des interprétations que les textes autorisent... »⁷. Ces textes officiels incitent donc les enseignants à faire verbaliser les élèves sur leurs apprentissages, leurs manipulations, leurs ressentis ainsi que leurs actions dans diverses disciplines. Verbaliser peut alors être considéré comme un outil essentiel dans la construction des apprentissages et le développement des élèves.

⁶ MEN. Programmes de 2015. Cycle.2. Spécificités du Cycle.2 .Page.47

⁷ MEN. Programmes de 2015. Cycle.3. Repères de progressivité. Page.108

La verbalisation se voit alors attribuer trois fonctions principales pour toutes disciplines. En effet, la première fonction étant de renseigner l'enseignant sur les processus utilisés par ses élèves. Comme nous avons pu le voir précédemment, elle va lui permettre d'accéder aux pensées des élèves. De façon consciente ou inconsciente, les élèves vont livrer à l'enseignant leurs processus. Toutefois, cela ne peut avoir lieu sans cette phase de verbalisation qui est généralement induite par l'enseignant lui-même. Son enseignement va être dirigé par deux critères définis. Le genre de l'enseignant imposé par les textes officiels comme les programmes qui l'invitent à faire verbaliser les élèves sur leurs apprentissages. L'enseignant ne peut choisir les notions qu'il veut traiter avec ses élèves et celles dont il n'en voit pas l'utilité. Il est tenu de respecter les programmes afin que l'apprentissage des élèves soit chronologique et cohérent. Cependant, il possède également un style qui lui permet certaines libertés d'organisation dans ses séquences. Cette liberté aura pour conséquence de favoriser plus ou moins la verbalisation des élèves. Effectivement, elle peut être sollicitée tout au long des séances : en début, milieu et fin de séance. Tout dépend de la place qu'accorde l'enseignant à cette phase dans ces séances. En éducation physique et sportive, la verbalisation est d'autant plus importante que les élèves exécutent des actions qui demandent à être analysées par l'acteur lui-même afin d'en comprendre le fonctionnement. Contrairement aux idées reçues, cette discipline ne s'appuie pas uniquement sur les savoir-faire. Elle impose aux élèves une connaissance sur eux-mêmes et sur le comment faire. Il est donc nécessaire que l'enseignant privilégie certains temps de ses séances à la verbalisation des élèves afin qu'ils puissent porter une réflexion sur leurs actions et devenir ainsi des praticiens réfléchis. C'est-à-dire de prendre sa propre action comme un objet de sa réflexion. (AMPLEMAN et ses compères. 2012.)

Cette précision permet donc de développer la deuxième fonction de la verbalisation à savoir : renseigner l'élève sur sa propre pratique. En effet, la verbalisation de ses actions permet le passage de l'action à la réflexion. Autrement dit, du « faire » au « comment faire » voire de l'inconscient au conscient. LENZEN⁸ parle de la

⁸ LENZEN.B. *La verbalisation dans les tâches motrices. Dans quelles conditions et pour quelles finalités ? Formation et pratiques d'enseignement en questions*, no. 19, p.77-85. 2015

verbalisation comme d'un médiateur à la pensée : « la verbalisation jouait un rôle de médiateur entre prise de conscience, entendue comme la possibilité de porter volontairement son attention sur certains aspects, présents ou passés de son activité, et prise de connaissance, entendue comme la formalisation du contenu de la conscience ». Celle-ci peut alors être considérée comme un outil pour l'élève lui-même. Elle va lui permettre de prendre conscience de ses procédures ainsi que de ses compétences et connaissances dans l'exécution d'actions diverses pour répondre au mieux à des situations variées auxquelles il peut être confronté. En portant cette réflexion, l'élève apprend à s'informer sur lui-même et pour lui-même dans le but d'améliorer ses performances. LENZEN (2015) parle « d'habileté métacognitive » lorsque l'individu connaît ses propres performances cognitives et qu'il sait comment réguler l'activité cognitive durant la performance. Ainsi le praticien porte un regard extérieur sur ses actions motrices et parvient à les réguler en fonction de la situation donnée. Cependant, cet apprentissage est long à acquérir. La réflexion portée sur ses propres actions motrices peut être enrichie par les échanges entre pairs.

Tout au long de l'année scolaire, les élèves évoluent dans un environnement favorisant la verbalisation entre pairs. L'enseignant doit mettre à profit cet avantage afin d'inviter les élèves à échanger entre eux sur leurs processus. LENZEN (2015) parle « d'intercommunication » pour définir la verbalisation réalisée entre plusieurs élèves en excluant l'intervention de l'enseignant. Dans son ouvrage, il explique les effets positifs des intercommunications verbales, entre élèves, dans leurs acquisitions motrices lors de plusieurs sports comme la gymnastique ou le volley-ball. Les élèves qui bénéficiaient de conseils de leurs camarades avaient plus de facilité à réexécuter les mouvements que les élèves ayant uniquement bénéficié de l'intervention de l'enseignant. De plus, il s'est aperçu que cette intercommunication n'était pas seulement bénéfique pour les élèves qui recevaient les conseils ; mais elle était également bénéfique pour les élèves qui donnaient ces conseils. En effet, pour donner de bons conseils, c'est-à-dire des conseils pertinents qui répondent au problème d'un autre élève, celui-ci doit organiser et hiérarchiser les

informations à donner ainsi que se représenter mentalement les mouvements à faire pour ensuite les transmettre à son camarade en difficulté. En éducation physique et sportive comme dans d'autres disciplines cette pratique s'utilise beaucoup. On parle de tutelle entre élèves. Un élève avec des « facilités » vient aider un camarade avec plus de difficultés dans cet apprentissage. Ce mode de travail est bénéfique pour les élèves. Certains élèves ont, quelques fois, plus de facilité à comprendre un camarade qui leur explique plutôt que l'enseignant. Celui-ci dispose d'arguments plus proches de sa réalité que ceux de l'enseignant ; même si l'enseignant essaie d'utiliser un vocabulaire à la portée de l'élève. La tutelle est également bénéfique dans l'organisation de l'enseignant puisqu'elle lui permet de circuler plus facilement entre les petits groupes. Chaque élève est actif et cette notion est majeure en éducation physique et sportive.

En outre, par la verbalisation, les élèves peuvent confronter leurs processus d'exécution ouvrant ainsi plus de possibilités, par la suite, dans la réalisation des actions motrices. Selon AMPLEMAN, une pratique réflexive ne peut se faire toute seule, dans la conscience individuelle. Il faut qu'elle soit partagée afin que les « leçons d'expérience puissent être essayées par d'autres et l'efficacité vérifiée ». Ainsi, sur un temps accordé par l'enseignant, les élèves peuvent individuellement expliquer leurs procédures pour l'ensemble du groupe. La réflexion individuelle portée par l'élève pour lui-même devient une réflexion collective pour l'ensemble du groupe afin que chacun puisse se l'approprier et l'essayer lors d'une situation. La réflexion commune peut également apporter des modifications aux représentations qu'un élève pourrait avoir dans le but de l'améliorer et de lui permettre d'obtenir des acquisitions motrices plus efficaces voire efficaces.

La verbalisation permet donc de renseigner les autres sur ses propres pratiques afin de s'améliorer et de créer une culture commune. La verbalisation favorise ainsi une culture commune par les échanges entre pairs⁹. Elle rend également l'élève acteur dans la construction de son savoir.

Ainsi la verbalisation peut être considérée comme un outil réflexif dont les trois principaux objectifs seraient de renseigner l'enseignant, l'élève lui-même et le groupe

⁹ MEN. *La verbalisation ou l'art de rendre compatibles l'expression personnelle et les apprentissages.1*.Eduscol. 2016.

pour créer une culture commune en vue d'améliorer leurs actions motrices en éducation physique et sportive (même si cela est également vrai dans toutes autres disciplines scolaires).

3. La verbalisation pour donner du sens :

Donner du sens aux apprentissages est un objectif primordial pour l'ensemble des enseignants : « Un des rôles essentiels des enseignants devrait être de se mettre à la recherche du sens pour les élèves. A la recherche du sens que le savoir qui va être abordé peut déjà posséder et à la recherche du sens qu'il pourrait prendre dans la tête des apprenants » (De VECCHI et N.CARMONA-MAGNALDI.1996). La construction du sens des apprentissages est donc un travail fastidieux qui demande à l'enseignant d'anticiper à l'avance cette réflexion pour évincer tous malentendus qui viendraient erronés le sens souhaité. Ainsi donner du sens peut se définir comme la capacité à savoir ce que l'on veut faire et pourquoi on veut le faire. Sans ces deux aspects, il ne peut y avoir de logique d'apprentissage de la part des élèves.

La capacité à savoir « ce que l'on veut faire » est induite par l'enseignant. En effet, pour donner du sens aux apprentissages, les élèves doivent avoir connaissance des objectifs à atteindre. Ces objectifs orientent les séquences mises en place par l'enseignant et sont au cœur des apprentissages. Il est donc nécessaire que l'enseignant élabore des buts précis et clairement énoncés en début de chaque séance afin que les élèves sachent ce qu'ils doivent atteindre pour réussir et ce qu'ils doivent apprendre aux cours de ces séances. En éducation physique et sportive, les apprentissages sont généralement orientés sur les actions motrices ainsi que les stratégies mises en place lors des diverses situations d'apprentissage. Toutefois, il est nécessaire de donner du sens aux actions réalisées afin de permettre la conscientisation de ces apprentissages. Sans cette même logique, l'élève ne peut être amené à porter de réflexion sur son vécu. Il serait voué à l'échec. Le rôle de l'enseignant va alors être de créer cette logique avec l'élève. La verbalisation est l'un des outils dont il dispose pour faciliter la compréhension des élèves. En éclaircissant la situation proposée, les élèves pourront analyser leurs actions motrices par le biais des représentations iconiques. Le sens des apprentissages est donc un travail qui se

réalise entre l'enseignant et les élèves. L'enseignant n'a pas comme rôle premier de transmettre le sens aux élèves, il veille au bon fonctionnement de la situation d'apprentissage qu'il met en place. Son principal rôle étant donc de donner du sens par la passation des objectifs ainsi que des consignes. Les élèves, eux, doivent se créer leur propre sens. Effectivement, le sens des apprentissages est une notion commune puisque les élèves doivent tous disposer du même sens des contenus à apprendre, cependant, donner du sens aux apprentissages est propre à chacun. Chaque élève doit se créer son propre sens en se posant des questions sur les contenus travaillés, en cherchant dans ses pré-requis et en mettant en relation son vécu avec la situation proposée afin d'y répondre de manière optimale.

Bien que l'enseignant donne les mêmes consignes et buts à chaque élève, le sens donné peut varier. En effet, comme nous venons de le voir le sens donné est propre à chacun, toutefois, une part du sens donner aux apprentissages est identique pour l'ensemble des apprenants. La compréhension des attendues peut diverger d'un individu à l'autre. L'enseignant va donner oralement les buts des situations d'apprentissage mais ils peuvent être compris différemment selon les individus. C'est ce que tend à montrer la situation énoncée précédemment par G. De VECCHI et N.CARMONA-MAGNALDI (1996): « ...à la recherche du sens qu'il pourrait prendre dans la tête des apprenants ». Il convient donc de faire verbaliser les élèves afin de constater le sens donné aux apprentissages afin de pallier tous savoirs faussés dus à une construction de sens erronée. Les élèves peuvent alors donner leurs connaissances/représentations afin que celles-ci soient validées ou rejetées par l'ensemble du groupe. Trop d'objectifs sur une même séance, peuvent être la cause de ces savoirs erronés. Le sens donné aux apprentissages par l'élève ne peut exister sans cohérence : « Le sens correspond aux finalités d'une activité. La cohérence est le contexte, les obligations, les règles, le cadre dans lequel vont se construire les savoirs » (G. De VECCHI et N.CARMONA-MAGNALDI.1996). L'enseignant doit donc porter son attention sur les objectifs qu'ils souhaitent mettre en avant afin de ne pas nuire dans la construction des apprentissages des élèves.

En outre, par la verbalisation, l'enseignant pourra analyser les focales des élèves. Bien trop souvent, les élèves se centrent uniquement sur l'activité en elle-même en passant à côté du principal. Ils sont obnubilés par la situation qui leur est proposée

sans donner de sens aux apprentissages qui sont mis en jeu afin d'accomplir cette situation. L'enseignant peut alors faire verbaliser les élèves afin de réorienter leur activité. Sans l'intervention de l'enseignant les élèves peuvent également se rendre compte que le sens donné à la situation n'était pas le plus judicieux. Lors de la verbalisation commune les élèves pourront se rendre compte que l'importance est au centre de l'activité (dans les contenus) et non pas l'activité elle-même (le jeu). Si les élèves restent focalisés dans cette situation de jeu, le sens et la compréhension de la situation d'apprentissage ne peuvent avoir lieu.

Par ailleurs, la capacité à savoir « pourquoi on veut le faire » est induite par l'enseignant et ses élèves. En effet, ce deuxième aspect fait référence à la raison qui pousse les élèves à agir lors des séances. L'aspect motivationnel rentre donc en jeu dans la construction des savoirs et la recherche du sens donné. Il existe deux sortes de motivations. Si un élève travaille dans le but d'obtenir une bonne note ou pour faire plaisir à l'enseignant, dans ce cas-là, on parle de motivation extrinsèque. C'est-à-dire que l'élève ne travaille pas pour lui mais pour un but extérieur. L'action est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu. Dans cette situation, l'élève n'est pas en recherche de sens. Il va faire ce que l'enseignant lui demande sans pour autant créer de sens dans ces apprentissages. Les savoirs qu'il aura construits n'auront donc aucune cohérence. En revanche, si un élève cherche à comprendre les attendus pour lui, en vue de s'améliorer alors on parle de motivation intrinsèque. L'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve dans l'action, sans attendre de récompense externe. Il agit dans le seul but de se performer. L'enseignant devra donc amener les élèves à passer d'une motivation extrinsèque vers une motivation intrinsèque afin que les élèves agissent pour eux et non pas dans le but d'obtenir quelque chose.

La verbalisation est donc un outil essentiel pour donner du sens aux apprentissages. A travers celle-ci, les élèves sont invités à porter un regard extérieur à leur pratique afin de devenir des praticiens autonomes. Ils cherchent le sens des apprentissages afin d'en comprendre la cohérence et l'utilité. Le groupe de pairs est un acteur majeur dans la construction de l'individu et de son savoir qui ne peut être négligé. Cependant, d'autres acteurs rentrent également en jeu dans la conscientisation des actions motrices des élèves. C'est ce que nous allons, à présent, développer.

B. Les outils permettant l'enrichissement de la verbalisation afin d'amener les élèves à conscientiser leurs actions motrices :

1. La verbalisation des critères de réalisation :

En éducation physique et sportive la verbalisation prend une place tout aussi importante que la pratique. Elle permet aux élèves de s'interroger sur leurs actions ainsi que sur les contenus d'enseignement permettant la réussite des situations d'apprentissage. Contrairement aux autres disciplines, l'éducation physique et sportive se constitue de critères qui permettent la comparaison entre le comportement obtenu, ce qui est observable, et le comportement attendu. Il permet de vérifier les acquisitions et d'identifier le parcours pour y accéder. Il existe deux sortes de critères :

-Les critères de réussite qui donnent un but à atteindre pour les élèves. Ils permettent de déterminer si la situation d'apprentissage proposée est réussie ou non. Cette même catégorie est divisée en deux parties avec les critères de réussite quantifiables (par exemple en basketball, marquer trois paniers sur cinq) et les critères de réussite qualifiables (qui s'appuie eux sur la précision dans l'exécution des mouvements). Ce premier critère est un support permettant aux élèves de se repérer dans leurs progressions en situation d'apprentissage. La verbalisation n'intervient que très peu, généralement c'est l'enseignant qui les donne et les élèves s'appuient dessus pour savoir s'ils ont réussi l'activité ou non.

-Puis, il y a un deuxième critère appelé les critères de réalisation qui remplissent une fonction d'information. Effectivement, ils servent de repère aux élèves afin qu'ils puissent déterminer leur niveau de maîtrise. En s'appuyant sur des indicateurs, les élèves pourront s'informer sur leurs pratiques, améliorer l'exécution de leurs actions. L'enseignant peut donner certains indicateurs, observables qui permettront aux élèves d'analyser leurs actions par rapport à ce qui est demandé, ils pourront comparer avec des notions concrètes. L'enseignant peut également utiliser ces mêmes critères pour l'évaluation sommative puisqu'ils répondent à la question « comment faire pour réussir ». Les élèves les utilisent afin de réajuster leurs actions motrices au cours de la situation d'apprentissage. La verbalisation rentre donc en jeu afin que les élèves puissent conscientiser ces actions. Effectivement, la connaissance des critères de réalisation passe par la verbalisation pour que les

élèves puissent en comprendre les enjeux. En les verbalisant, les élèves se les approprient. La verbalisation va donc faciliter la réalisation et permettre de réajuster ses actions afin d'adopter les bonnes stratégies d'exécution (G.NUNZIATI.1990).

Cette connaissance est donc primordiale pour les élèves dans la bonne exécution des actions motrices. Les critères de réalisation vont permettre de renforcer la compréhension des élèves dans leur pratique. Ils ne vont pas seulement réaliser une action parce qu'il leur est demandé de la réaliser, mais ils vont chercher à en comprendre le fonctionnement afin de pouvoir le réexécuter correctement dans d'autres situations. Autrement dit, ils vont chercher à lui donner du sens, à en retirer toutes les informations pouvant leur servir pour faciliter leurs actions.

De plus, connaître les critères de réalisation va permettre aux élèves de porter une réflexion dans la planification des actions motrices. J-J.BONNIOL et M.GENTHON (1989) parlent « d'élaboration de l'intelligence ». Les élèves vont implicitement hiérarchiser les différents critères de réalisation afin de faire l'action. La verbalisation permet aux élèves de rendre l'implicite explicite dans la construction de cette hiérarchisation. En effet, lorsque l'enseignant demande à ses élèves comment ils ont fait pour réaliser une roulade, ils vont donner plusieurs critères de réalisation. Ces critères alimentent donc la verbalisation des élèves sur leurs actions par des indices, des observables, généralement implicites au moment de l'action et qui deviennent explicites lors de la verbalisation. J-J.BONNIOL et M.GENTHON (1989) mettent en avant la « construction de la connaissance par le passage du sensible à l'abstrait (à l'abstraction des critères) et de l'abstrait au concret (au concret des indices) ». Les critères de réalisation, souvent implicites, laissent place à des indicateurs permettant aux élèves de s'appuyer dessus afin d'améliorer leur performance. Sans indicateurs ou observables, la verbalisation des élèves serait totalement décrochée de leur vécu. Il est donc nécessaire de leur donner les moyens de pouvoir verbaliser précisément sur leur pratique. Pour cela, l'enseignant doit les amener à trouver ces critères par le biais de leur expérience vécue.

Lorsque les élèves verbalisent sur les critères de réalisation, ils sont amenés à donner leurs démarches, leurs processus et/ou leurs modes de résolution. La conscientisation de leurs actions motrices est alors facilitée dans la verbalisation de

ces critères. J-J.BONNIOL et M.GENTHON (1989) expliquent que « les critères de réalisation favorisant l'accès aux principes qui régissent les tâches, facilitent les transferts d'acquisition et les capacités d'autorégulation du sujet qui apprend ». Ainsi la prise de conscience de ces critères permet aux élèves de réguler leurs actions tout au long de la réalisation d'une situation donnée et permet la construction de leurs apprentissages. Pour ces deux chercheurs, « les transferts d'acquisition » mettent en relation les acquis antérieurs et la transformation de leur utilisation pour s'adapter à une nouvelle situation. Ils évoquent deux principes complémentaires : « le principe d'économie » qui évoque l'utilisation des acquis et « le principe d'autonomie » qui fait appel à la construction de nouvelles réponses en vue de s'adapter à une situation inconnue.

Ainsi, les critères de réalisation permettent d'enrichir la verbalisation des élèves. A travers ces indicateurs, les élèves possèdent des repères leur permettant de s'améliorer et se comparer. Ces critères sont donc aux cœurs des contenus énoncés par les élèves lors des échanges.

Les critères de réalisation sont identiques pour l'ensemble des élèves, ils leur permettent de donner du sens aux actions motrices. Cependant, les élèves doivent également mettre en relation ces critères de réalisation avec leurs propres actions. L'auto-évaluation est un outil dont ils disposent généralement pour s'informer sur leur propre pratique et la comparer avec des indicateurs « normés ».

2. L'auto-évaluation et autorégulation :

Les programmes de 2015 réaffirment l'importance de l'évaluation des acquis au sein des établissements scolaires en précisant que « l'évaluation des acquis des élèves doit partir du quotidien de la classe pour observer et évaluer les progrès des élèves tout en fixant des situations d'évaluation à certains moments précis et en gardant toujours la perspective d'une évaluation constructive »¹⁰. L'évaluation est alors un outil tant pour l'enseignant que pour les élèves. C'est un acte dit pédagogique à part entière qui doit être mobilisé régulièrement afin de s'informer sur les compétences acquises et non-acquises. Les progrès des élèves évoluent

¹⁰ MEN. Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid103789/principes-d-action-pour-evaluer-les-acquis-des-eleves.html> (consulté le 15/06/18)

constamment. Il est alors essentiel pour l'enseignant mais aussi pour l'élève lui-même de pouvoir s'informer sur ces compétences. Il existe plusieurs sortes d'évaluations qui interviennent tout au long des séquences. Le plus souvent, les enseignants utilisent cinq évaluations différentes :

-L'évaluation diagnostique qui intervient en début de séquence et qui permet de savoir les représentations des élèves sur les nouvelles notions ainsi que leurs acquis/ pré-requis.

-L'évaluation formative qui peut intervenir à tout moment dans la séquence. En effet, ce mode d'évaluation permet à l'enseignant de faire le point sur les compétences acquises ou non lors de la séquence. Soit pour revenir sur les non-acquis, soit pour savoir s'il peut aborder une nouvelle notion ou complexifier la situation d'apprentissage sans nuire aux apprentissages nouveaux.

-La coévaluation est un dispositif qui est particulièrement utilisé en éducation physique et sportive. Il se réalise entre deux élèves aux compétences hétérogènes ou homogènes. L'enseignant donne à ses élèves une grille avec des indicateurs tels que les critères de réalisation leur permettant d'avoir un point d'appui pour orienter leur observations sur leur binôme.

-L'auto-évaluation est l'une des démarches les plus complexes. Celle-ci est réalisée par l'élève lui-même et pour lui-même. Il va porter une analyse sur sa propre pratique.

-Et pour finir, l'évaluation sommative qui intervient en fin de séquence. Elle permet à l'enseignant ainsi qu'aux élèves de réaliser un bilan sur les apprentissages mobilisés lors de cette séquence.

Chacune de ces évaluations permet donc aux acteurs d'observer l'évolution réalisée en début, milieu et fin de séquence. Ce suivi permet donc d'objectiver les progrès réalisés par chaque élève et de relever les difficultés éventuelles pouvant nuire à leurs progrès.

Pour ce mémoire, nous allons nous intéresser tout particulièrement à l'auto-évaluation. En effet, ce dispositif est quelque peu singulier puisqu'il est réalisé par l'élève pour l'élève lui-même, pour s'auto-informer de ses propres compétences. Selon G.NUNZIATI (1990), l'auto-évaluation peut se définir comme « une évaluation par l'élève sur son travail, suivi ou non d'une auto-notation ». Ainsi l'autoévaluation

aide à la construction du sens pour l'élève. Toutefois, il convient de déterminer à quel moment la mise en place de l'autoévaluation est la plus pertinente, lors des séances d'éducation physique et sportive, afin d'amener les élèves à s'informer sur eux-mêmes et par eux-mêmes.

Avant l'action, l'auto-évaluation permet la sécurité des pratiquants qui vont évaluer les risques encourus avant de réaliser la situation d'apprentissage (bien que l'enseignant ait évalué les risques avant que les élèves ne les réalisent, les risques renvoient, ici, aux capacités des élèves à réaliser l'action sans difficultés). Lorsque l'auto-évaluation est utilisée en début de séance, elle permet aux élèves d'anticiper l'action. Selon J.L. DOURIN (2013), elle permet de « se projeter, faire des choix et prendre des décisions lucides et autonomes ». Cependant, en début de séance, elle peut également être un frein dans l'action. L'anticipation de certaines actions peut augmenter l'angoisse et le stress des élèves ne voulant plus les réaliser. Comme par exemple demander à un élève d'anticiper un parcours dans l'eau pourrait lui faire obstacle si celui-ci a déjà peur de l'eau. L'anticipation n'est dans ce cas pas judicieuse.

Dans l'action, l'auto-évaluation est nécessaire. Elle permet aux individus de prendre des informations sur eux-mêmes au moment où ils sont en train d'exécuter l'action. G.NUNZIATI (1990) parle « l'autocontrôle ». C'est-à-dire que l'élève va faire sa propre analyse. Il porte un regard critique sur son action en étant guidé par ce que l'auteur appelle son « système interne de pilotage ». L'élève s'assure que les planifications internes de ses actions sont bien respectées durant toute la durée d'exécution. Pour cela il est amené à comparer la concordance entre ce qui a été effectué et l'image interne qu'il avait de ce qui était attendu. Cette analyse interne réalisée au moment de l'action peut être considérée comme une phase d'auto-régulation. Effectivement, après la comparaison entre « le plan suivi et le plan envisagé », il peut être amené à réaliser des ajustements en vue d'améliorer ses actions motrices pour se rapprocher au plus près des objectifs et ainsi les améliorer. Cette phase d'auto-évaluation pendant l'action peut être inconsciente. La verbalisation est ici un moyen qui permet aux pratiquants de rendre ces analyses explicites.

Après l'action, l'auto-évaluation est principalement centrée sur les résultats et l'expression des ressentis. Celle-ci est la plus généralement utilisée en éducation physique et sportive puisqu'elle permet aux élèves de rendre compte de leurs actions une fois que celles-ci sont terminées. Une analyse de causes à effets permet la construction de nouvelles compétences.

L'auto-évaluation des capacités permet aux élèves de s'informer sur leurs compétences et capacités réalisées à un moment donné et permet une objectivation de soi (JL. DOURIN.2013). Cette démarche complète est d'autant plus complexe qu'elle peut parfois être inconsciente. Elle correspond à des mécanismes de régulations internes telles que le rythme cardiaque, par exemple.

Les dispositifs d'auto-évaluation mis en place dans les classes sont nombreux. En éducation physique et sportive celles-ci peuvent prendre la forme de comptes rendus écrite sous forme de tableau ou grille évaluative. Il est conseillé de réaliser ces fiches avec les élèves afin qu'ils puissent se les approprier et les manipuler, par la suite, avec aisance. Les informations mises en avant dans ces fiches d'auto-évaluation correspondent généralement aux critères de réalisation. Comme nous avons pu le voir précédemment, les critères de réalisations sont des indicateurs pertinents permettant aux élèves d'avoir des repères de progressivité. Ces fiches sont remplies individuellement et peuvent être reprises par l'enseignant afin qu'il puisse également s'informer sur les représentations qu'ont les élèves de leur performance.

Cependant, cette auto-évaluation peut également être réalisée oralement. Lors de la phase de mise en commun les élèves peuvent partager leurs expériences, revenir sur les difficultés rencontrées ou en contraire apporter des solutions face à une difficulté. L'auto-évaluation est au cœur de la verbalisation des actions motrices puisqu'elle accorde un temps aux élèves pour se poser des questions sur soi-même, ses difficultés et ses acquis. Il est nécessaire que cette phase soit présente sur toute la durée de la séquence afin d'amener les élèves à mieux se connaître et s'améliorer au cours des séances.

L'enseignant peut également mettre en place un système d'entretien permettant à chaque élève de se retrouver seul avec l'enseignant afin de chercher à comprendre les procédures mis en place au cours des situations d'apprentissage. Cette méthode

est quelque peu fastidieuse puisqu'elle demande à l'enseignant de se décrocher du reste du groupe pour se consacrer uniquement à un élève à la fois. Toutefois, cet entretien permet aux élèves de verbaliser sur leurs actions et est très riche en informations. C'est ce que nous allons à présent analyser avec ce que l'on appelle l'entretien d'explicitation.

3. *L'entretien d'explicitation :*

L'entretien d'explicitation est une démarche qui tend à une description fine du vécu. C'est un outil utile pour tout individu cherchant à s'informer sur ses propres procédures internes ou celles d'autrui. Cette démarche regroupe trois grands objectifs tant pour l'intervieweur que pour l'interviewé.

Dans un premier temps, l'entretien d'explicitation permet à l'intervieweur d'accéder aux procédures de l'interviewé. Par des questions ouvertes, l'intervieweur sollicite l'interviewé à faire une description fine de son action. Il parvient à faire une « mise en mot a posteriori de ses actions ». (VERMESCH.2010) L'entretien est donc un bon moyen pour comprendre l'origine de l'erreur produite par le pratiquant. Dans le cadre de l'éducation physique et sportive, cette démarche permet donc à l'enseignant d'accéder aux procédures de l'élève pour ensuite amener l'élève à se réguler et s'améliorer.

Le deuxième objectif de cet entretien d'explicitation est « d'aider l'autre à s'auto-informer ». (VERMESCH.2010) En effet, il va permettre à l'interviewé de prendre des informations sur ses propres actions en s'appropriant ce qu'il a fait et comment il s'y est pris pour parvenir à réaliser ces actions. L'exécution d'une action ne signifie pas que les procédures de son exécution ont été conceptualisées. Il est nécessaire que l'individu prenne du recul sur sa pratique afin de pouvoir l'analyser et créer une connaissance, un « savoir-faire ». P.VERMESCH parle de l'action comme d'une « connaissance autonome ». Pour ce chercheur, l'action peut être inconsciente. Les mouvements sont réalisés parce qu'ils répondent à une sollicitation à un moment donné mais ils ne sont pas pour autant conscientisés par le pratiquant. L'un des enjeux de cet entretien d'explicitation est donc de les rendre conscients. En milieu scolaire, l'enseignant sollicite la verbalisation de l'élève en lui posant des questions. Il guide l'élève dans la réflexion de son action, tout en lui laissant une liberté

réflexive. Le but étant que l'enseignant parvienne à constater le degré de conscientisation de ses élèves tout en évitant de lui donner les réponses implicitement. Ainsi, cet entretien permet aux élèves d'avoir un temps consacré à la réflexion de leur action. Ils pourront alors prendre conscience des diverses procédures appliquées au cours de leur pratique. Tout l'enjeu, pour l'enseignant, étant que les élèves parviennent à passer d'une description globale de leurs actions à une description fine et spécifique afin qu'ils parviennent à décomposer leurs actions en diverses actions motrices simples.

En pratiquant régulièrement cette démarche, les individus vont pouvoir analyser leurs actions sans aide extérieure. L'entretien d'explicitation permet, ainsi, « de former l'autre à s'auto-informer ». (VERMESCH.2010) Par cette pratique les élèves vont donc développer leur métacognition.

Ainsi, l'entretien d'explicitation peut se caractériser comme un outil évoquant la verbalisation du pratiquant pour l'amener à conscientiser ses procédures dans le but de s'améliorer. Il permet aux pratiquants et plus précisément aux élèves, dans notre cas, de structurer leurs pensées par la verbalisation afin de favoriser cette conscientisation.

P.VERMESCH, définit l'entretien d'explicitation comme « un mélange d'écoute non direct, visant à aider l'élève à dire avec ses propres mots, et de guidage actif par le choix des relances pour canaliser vers la description de l'action vécue ». Cette définition peut être complétée avec celle de A.THABUY qui explique que : « l'entretien d'explicitation est une technique d'aide à la verbalisation d'un contenu particulier, la verbalisation de l'action, de ce qui est implicite dans la réalisation d'une action, qu'elle soit matérielle ou mentale. Sa fonction est de recueillir des infirmations concernant le fonctionnement cognitif du sujet dans une salutation qui s'est effectivement déroulée ».

Toutefois, la mise en œuvre de cet entretien reste complexe. L'intervieweur doit suivre une technique précise afin de conserver les objectifs de l'entretien d'explicitation et ne pas orienter l'interviewé.

Tout d'abord, l'intervieweur propose un « contrat de communication ». C'est-à-dire qu'il va demander à son interviewé, l'autorisation de le guider dans sa pratique. Sans cet accord, la démarche ne peut être opérante. Cette démarche s'appuie sur une

relation de confiance entre les deux individus afin de ne pas interférer dans les réponses du pratiquant. De plus, l'interviewé ou l'élève doit être dans une « position de parole incarnée » ; c'est-à-dire, qu'il entretient un lien très étroit avec ce qu'il est en train d'énoncer pour accéder au vécu de l'action et non pas seulement à l'action elle-même. Elle peut se définir comme le fait de revivre mentalement l'action, de l'évoquer de manière concrète.

Lorsque les conditions sont réunies pour commencer le questionnement, l'intervieweur énonce une situation précise à un moment donné et pose une question ouverte comme par exemple : « Au tout début de ta roulade, qu'est-ce que tu as fait en premier ? ». Il est essentiel que les questions composant l'entretien soient toutes des questions ouvertes commençant par « comment », « où », « quand » plutôt que « pourquoi ». En effet, le questionnement suit une logique de « guidage actif » et « d'écoutes non direct ». Autrement dit, les questions laissent toute la liberté de pensée aux interviewés et ne doivent influencer en rien leurs réponses. A chaque fois que l'interviewé répond avec « absence d'index référentiel » comme « on », « les gens »... l'enseignant devra poser des questions dans le but de préciser toujours plus ces réponses. Le but de l'intervieweur ou l'enseignant étant donc de favoriser cette verbalisation tout en s'assurant que l'interviewé reste dans le cadre qui lui est imposé.

Pour toutes ces raisons, cette démarche n'est pas facile à mettre en place. Pour éviter d'influencer l'interviewé, il est nécessaire de s'appuyer sur cette technique mais l'interaction immédiate ne facilite pas la réussite du questionnement. Comme nous venons de le voir, les questions ouvertes permettent de rester sur une réflexion libre de l'interviewé. Cependant, dans le domaine scolaire, les élèves sont souvent sollicités pour répondre aux questions de l'enseignant et bien souvent ils répondent en fonction de ce qu'ils pensent que l'enseignant attend comme réponse. Or dans cet entretien cette façon de penser est totalement contre-productive. Les élèves doivent faire appel à leurs connaissances pré-réfléchies afin d'être dans de l'évocation de fait vécu. Pour cela, l'enseignant dispose d'indicateurs lui permettant de constater si l'élève verbalise des faits vécus ou des faits imaginés. Comme par exemple, le regard perdu au loin au moment où il parle permet de constater que l'élève est en train de se souvenir de l'action énoncée. (Je vous invite à consulter les

Annexes. Document.1.Schéma méthodologique de l'entretien d'explicitation pour plus de précisions).

L'entretien est individuel. L'échange se fait entre l'élève et l'enseignant, toutefois, il est nécessaire que les élèves puissent également échanger entre eux sur leur vécu afin de mutualiser leur expérience. Cette phase collective se réalise uniquement durant la phase de bilan des séances ou lors de leur pratique. Elle n'est pas prise en compte au moment de l'entretien mais elle ne doit pas être oubliée par l'enseignant.

L'entretien d'explicitation est donc, basé sur une verbalisation fine du vécu de l'élève. Il permet d'enrichir les connaissances de l'élève sur lui-même ainsi que pour l'enseignant. Cette technique de guidage sera au cœur de notre recueil de données afin de prendre des informations sur les notions conscientes ou inconscientes des élèves et leur permettre de tendre vers une autorégulation de leurs pratiques. En favorisant leur verbalisation, ils pourront accéder ainsi à leur procédure et en faire une description très précise qui pourra évoluer.

C. Les limites de cette verbalisation dans la conscientisation des actions motrices des élèves :

1. La verbalisation seule de l'action ne suffit pas à sa conscientisation :

En éducation physique et sportive, la verbalisation est omniprésente. Elle occupe plusieurs fonctions selon l'importance accordée par l'enseignant lors de ses séquences. Toutefois, son efficacité dans la conscientisation des actions motrices des élèves peut être remise en cause. Comme nous avons pu le développer précédemment, elle requiert certaines conditions qui ne peuvent être négligées.

Effectivement, la verbalisation des actions motrices cible principalement la pratique des élèves. Elle leur demande de prendre du recul sur leur vécu. L'action est alors un atout majeur dans cette verbalisation. Il ne peut être demandé aux élèves de verbaliser sur une notion qui est totalement décrochée de leurs expériences propres. L'action et la verbalisation sont alors deux notions étroitement liées qui ne peuvent exister l'une sans l'autre afin de donner du sens dans la construction et la prise de conscience des actions motrices. Ce sont ces moments de dialogue entre action et

langage qui permettent de développer des connaissances extraites de la pratique (LENZEN.2015). Autrement dit, toute l'importance et l'efficacité de la verbalisation en situation d'apprentissage se résument en partie à la pratique des élèves. En éducation physique et sportive, il est très rare, voire impossible que les élèves puissent verbaliser sans avoir pratiqué auparavant. Toute la logique même de cette discipline se définit par la mise en pratique quotidienne des élèves dans diverses situations d'apprentissage. Les élèves acquièrent donc une multitude d'expériences sur lesquelles ils peuvent s'appuyer d'une année à l'autre afin d'améliorer leurs performances et de verbaliser précisément sur les actions réalisées. Toutefois, cette relation étroite entre action et verbalisation est d'autant plus vraie dans les autres disciplines. Même si cela tend à disparaître, il est plus courant de retrouver dans certaines disciplines une simple verbalisation sur une leçon faite avec les élèves sans pour autant avoir eu de manipulation. La verbalisation perd alors tout son sens et ne peut être efficace. Ce mémoire est orienté principalement en éducation physique et sportive, cependant, la verbalisation est commune à l'ensemble des disciplines rencontrées par l'élève. Il est donc intéressant d'ouvrir une parenthèse sur d'autres disciplines pour noter quelques réciprocitys entre chacune d'entre elles. En mathématiques, par exemple, et plus particulièrement en géométrie, lorsque l'enseignant aborde la notion de grandeur avec les longueurs exprimées en centimètres, il est généralement demandé aux élèves de mesurer les côtés d'une figure (exemple d'un carré de deux centimètres de côtés) avec une règle graduée. Cependant, la manipulation de l'objet ne doit pas s'arrêter aussi vite. En effet, il est nécessaire que les élèves conscientisent que deux centimètres représentent en réalité un centimètre additionné à un autre centimètre. Pour cela, l'enseignant devra permettre aux élèves de manipuler plusieurs objets. Il peut notamment demander à ses élèves de prendre une bande de feuille vierge et d'y annoter une unité, qu'ils devront ensuite reporter plusieurs fois de suite afin d'avoir la longueur de la figure. Ainsi afin de s'assurer d'une verbalisation efficace, c'est-à-dire qui rend compte des apprentissages, il est nécessaire que l'enseignant mette en relation ces deux notions : action et verbalisation.

Comme nous venons de le voir, en éducation physique et sportive, l'action des élèves reste très présente au sein des séquences. Il est donc nécessaire que

l'enseignant propose aux élèves plusieurs temps permettant de mettre en relation ces deux notions. Il doit les solliciter régulièrement afin qu'ils mettent en mots leurs actions. La verbalisation des élèves sur l'action peut intervenir de suite après la réalisation d'une situation d'apprentissage mais elle peut également intervenir en début de séance afin de se rappeler des diverses actions. LENZEN (2015) donne l'exemple d'une situation de danse, où l'enseignant demande à ses élèves de verbaliser la séquence qu'il aura démontré par avance. Il insiste sur l'importance de la démonstration explicitée afin que les élèves puissent au mieux la verbaliser en suivant : « cette répétition verbale de la séquence observée par des élèves âgés de 11 à 12 ans n'était efficace que si l'enseignant avait eu préalablement recours à la démonstration explicitée, c'est-à-dire s'il avait accompagné sa démonstration d'information verbale ». Il est donc difficile pour les élèves de verbaliser des éléments sans les avoir vécus par avance. Il est donc nécessaire que cette verbalisation ne reste pas descriptive de la situation. C'est-à-dire qu'elle ne serve qu'à dire le « quoi faire ». Bien trop souvent les enseignants demandent aux élèves de faire un rappel sur ce qui à été vu la séance précédente en restant dans une description de la situation. La verbalisation est ainsi « superficielle » en ce qui concerne les apprentissages des élèves. LENZEN parle de « connaissances descriptives » qui renvoient uniquement à des informations factuelles. Afin de permettre aux élèves de conscientiser leurs actions motrices, il serait plus intéressant d'amener les élèves à verbaliser le « comment faire ». C'est ce que l'auteur appelle les « connaissances procédurales ». La verbalisation peut alors être limitée tant dans sa forme que dans le fond. Si l'enseignant reste uniquement sur de la verbalisation descriptive il ne peut y avoir d'apprentissage. Elle doit donc permettre aux élèves de décrire le « comment faire » en s'appuyant sur des actions vécues, des expériences passées.

De plus, la verbalisation peut n'avoir aucun effet bénéfique entre pairs, si l'importance d'une écoute attentive et active n'est pas mise en avant. C'est-à-dire si l'élève n'est pas acteur de son écoute, s'il ne cherche pas à comprendre les informations qui lui sont transmises pour créer du sens alors cela n'aura aucun effet bénéfique. L'intercommunication entre élèves permet de diversifier et proposer diverses procédures d'exécution. Toutefois, une écoute passive où l'élève est

distract, ne lui permet pas de donner du sens derrière ce qu'il entend, alors cela est tout à fait, contreproductif. Elle ne permettra pas à ces élèves de conscientiser les actions motrices par le biais des échanges avec les autres. Il doit y avoir des échanges mais aussi une écoute attentive.

L'utilisation de la verbalisation comme moyen de conscientisation ne peut fonctionner seule. Elle est effectivement, importante pour mettre en avant les processus des élèves mais elle doit nécessairement s'accompagner d'une mise en pratique. Les élèves ne devront donc pas seulement se contenter de verbaliser sur leurs actions motrices, mais ils devront ensuite vérifier certaines propositions de leurs camarades afin de constater si elles fonctionnent, si elles sont plus faciles ou difficiles que celles dont ils ont déjà fait l'expérience et ils pourront ainsi en conclure si cette proposition leur convient mieux que la leur. Ils pourront également, apporter des points d'amélioration à ces propositions.

Ainsi la verbalisation est un moyen efficace permettant aux élèves de conscientiser leurs actions motrices dans certaines mesures. Elle ne peut être décrochée du contexte dans lequel on souhaite qu'elle soit interprétée. L'expérience et l'action vécue sont deux moteurs essentiels dans la verbalisation qui ne peuvent être dissociés de celle-ci. L'intercommunication reste un atout majeur à l'école mais son utilisation doit être contrôlée afin de ne pas rendre les élèves passifs et non plus acteurs de leurs apprentissages. La forme et le fond de la verbalisation sont les éléments-clés de son efficacité auprès de l'apprentissage des élèves. Cependant, d'autres obstacles peuvent se rajouter à ces difficultés, rendant ainsi la verbalisation des élèves plus difficile.

2. Les difficultés du débutant à verbaliser ses actions motrices :

A l'école, le rôle de l'enseignant est d'adapter ses apprentissages au public qu'il accueille. De la maternelle à l'école élémentaire, la tranche d'âge est considérable. Elle démarre en première section de maternelle avec des élèves âgés de seulement 3 ans et se termine avec des élèves âgés de 11 ans pour les plus grands. Tout au long de leurs cycles, les élèves sont amenés à verbaliser leurs émotions, leurs expériences, leurs idées reçues... Cependant, la difficulté n'est pas

la même entre un élève de cycle.1 et un élève de cycle.2 ou 3. L'oral est une compétence qui se travaille dès la maternelle. Les élèves vont, d'abord, apprendre à verbaliser leurs émotions, puis petit à petit ils vont devoir exprimer leurs idées reçues, ce qu'ils pensent connaître des thèmes proposés en classe pour aller vers l'expression de leurs actions, comprendre pourquoi et comment ils accomplissent ces situations d'apprentissage. C'est un travail de longue haleine qui demande un investissement quotidien de la part des élèves. La verbalisation est une compétence à part entière qui demande une certaine expertise et s'acquiert avec le temps et l'expérience. Il va sans dire qu'un élève en fin d'école primaire aura plus de facilité en termes de verbalisation qu'un élève de cycle.1 ou 2.

En effet, la verbalisation est la capacité d'exprimer quelque chose au moyen du langage. Elle implique l'explication par des mots structurés et précis d'une situation donnée. Les élèves en cycle.3 commencent à disposer d'un lexique conséquent leur permettant de préciser leur propos. Ils auront alors plus d'aisances à formuler et structurer leur pensée. Cependant, même pour ces élèves, communiquer leurs raisonnements reste difficile. La verbalisation est alors limitée dans son argumentation. Dans une plus grande généralité, la plupart des élèves ont beaucoup de mal à exprimer leur pensée même s'ils sont régulièrement sollicités. Non pas parce qu'ils n'ont pas envie de le faire mais parce qu'ils n'ont pas encore assez de vocabulaire pour exprimer le plus justement possible leurs raisonnements. Cette compétence en devenir est l'un des freins majeurs auquel est confrontée la verbalisation. Il tend, cependant, à diminuer avec l'expérience et l'âge. Les individus accroissent petit à petit ce lexique et parviennent à donner des précisions sur leurs expériences. Le rôle de l'enseignant sera alors de pallier cette difficulté en lui permettant d'enrichir son vocabulaire par l'utilisation cohérente, catégorielle et conventionnelle des mots.

Non seulement la faible diversité lexicale et/ou syntaxique des élèves est l'une des limites majeures de la verbalisation mais elle entraîne également d'autres difficultés que certains auteurs ont expliquées dans leurs recherches.

Effectivement, lors de la verbalisation il est courant de constater un décalage entre la déclaration d'une procédure et la procédure elle-même. (DELIGNERES.1991) Autrement dit, lorsque l'élève verbalise ses procédures mises en place au cours de

situations d'apprentissage, l'enseignant peut constater que les explications données par cet élève sont totalement décrochées de la réalité, de ce qu'il a réellement fait. L'auteur explique les raisons de ce décalage selon deux hypothèses. La première est due aux « déficiences du lexique usuel » qui se rattache à notre premier argument de cette partie sur la « faiblesse lexicale » de ces jeunes élèves. La deuxième hypothèse qu'il émet, concerne les « procédures automatiques ». En éducation physique et sportive, les élèves mobilisent deux types de procédures : les « procédures contrôlées » et les « procédures automatiques ».

Les « procédures contrôlées » font appel à la mémoire à court terme où un traitement de l'information sériel est réalisé. L'action est alors contrôlée par l'individu de manière consciente, il agit en répondant à une situation. A l'inverse, « les procédures automatiques » ne font pas appel à la mémoire à court terme, ils sont très rapides et inconscients. Elles découlent d'une répétition du mouvement provoquant cette automatisation. L'individu n'a alors plus besoin de porter son attention sur cette action, il la réalise mécaniquement. Toutefois, l'automatisation des actions ne peut se faire que par la répétition de celui-ci. Les élèves non sportifs en dehors de l'école mettront donc plus de temps à construire cette « procédure d'automatisation ». Ainsi la description de l'action lors de la verbalisation par les élèves ne signifie pas que celle-ci se réalise concrètement comme elle a été indiquée. « Pour toute action, il y a un certain nombre d'informations qui interviennent dans les programmes sans pour autant être introduites dans le champ de la conscience. Et celles qui sont perçues consciemment ne sont pas toujours verbalisables » (GEORGES .1985. cité par DELIGNERES 1991). Dans une situation d'apprentissage certains élèves peuvent être capables de verbaliser sur comment réaliser l'action sans pour autant y parvenir. Un écart est alors constaté entre le réaliser et l'attendu.

En outre, l'enseignant est face à un jeune public qui débute dans leurs apprentissages. Les élèves sont alors qualifiés de débutants. A l'inverse de l'expert qui a acquis une grande habileté par son expérience et sa pratique, l'élève débutant construit petit à petit ses savoirs. Il est plus difficile pour lui de prendre des informations sur son vécu et de prendre du recul afin d'en retirer des connaissances lui permettant d'améliorer ses actions motrices par la suite. « Le débutant est dans

l'incapacité de donner une image figurative valide du geste qu'il va exécuter, né de celui qui vient d'exécuter. La possibilité d'une représentation figurative ne s'installerait qu'avec l'expertise » (HEBRARD.1974. cité par DELIGNERES 1991). La représentation iconique est alors difficilement réalisable pour les élèves débutants, ou tout du moins, il est difficile pour eux de se représenter précisément les actions mobilisées en situation. La verbalisation des élèves restera alors limitée dans l'explication des procédures utilisées. Les élèves connaissant les critères de réalisation pourront éventuellement en donner quelques-uns sans pour autant les réaliser correctement par la suite.

L'un des enjeux majeurs de l'éducation physique et sportive étant la mise en mouvement du corps afin d'occuper un espace donné et de répondre à une situation régie par des règles. Lorsque les élèves sont en situation, une grande majorité d'entre eux ne prête que très peu attention à la position de leurs corps dans l'espace. Certaines activités physiques, sportives et artistiques telles que la gymnastique, la danse ou l'accro-sport sollicitent les élèves à changer totalement leur représentation spatiale. Comme par exemple, lorsqu'ils doivent réaliser un appui tendu renversé (ATR), les élèves ont une prise d'informations différentes de celle habituellement. Ils devront prendre en compte d'autres repères leur permettant de déterminer si l'action réalisée est réussie ou non. Bien souvent, les élèves en position d'ATR n'arrivent pas à savoir s'ils sont réellement perpendiculaires au sol. L'enseignant utilise à ce moment-là, la verbalisation afin d'accéder aux représentations des élèves. Cependant, il est nécessaire que l'enseignant soit vigilant quant à la réponse de ses élèves. Effectivement, il ne suffit pas de demander à un élève comment il a procédé pour avoir une réponse construite. La verbalisation n'aura alors aucun intérêt puisque l'élève répondra en fonction de ce que pense attendre l'enseignant et non en fonction de ce qu'il pense réellement. Toute la difficulté pour l'enseignant étant de discerner ces deux distinctions et de ne pas influencer ses élèves.

A présent nous allons donc voir, comment nous avons mis en place notre recueil de données dans une classe de cycle 3 afin de répondre à notre problématique.

III. Recherche expérimentale :

A. Questionnements et hypothèses :

Afin de répondre à ma problématique de départ qui est : « en quoi la verbalisation permet aux élèves la conscientisation de leurs actions motrices en situation d'éducation physique et sportive », et pour organiser au mieux le protocole du recueil de données, je me suis appuyée sur deux hypothèses que je tenterai d'exploiter tout au long de cette partie, à savoir :

Hypothèse.1 : La verbalisation des élèves va leur permettre de faciliter la conscientisation de leurs actions motrices par le biais de l'entretien d'explicitation.

Au cours de ce recueil, un entretien d'explicitation est mis en place afin de constater si la verbalisation facilite ainsi la prise de conscience des élèves sur les actions motrices qu'ils viennent de vivre lors d'une séance en gymnastique.

Cet entretien sera mis en lien avec la deuxième hypothèse qui invite les élèves à verbaliser sur leurs procédures d'exécution des actions motrices afin de détailler le plus précisément le « comment faire » en vue d'une amélioration de performance.

Hypothèse.2 : La conscientisation des procédures d'exécution des actions motrices permet l'amélioration des performances motrices des élèves.

Ainsi, plusieurs questions peuvent intervenir dans la réalisation de ce recueil de données comme : Comment rendre compte des effets de la verbalisation des élèves sur la conscientisation de leurs actions motrices ? Qu'est-ce qui est important de mettre en avant des données recueillies ?

Que faire des autres élèves lorsque je fais l'entretien d'explicitation avec un seul élève ? Y a-t-il des outils plus efficaces pour recueillir des données sur leur verbalisation ? Après la réalisation de ce mémoire, quelles informations sont importantes à retenir et quelles incidences sur ma pratique professionnelle à venir ?

Ce questionnement est d'autant plus important qu'il va orienter la manière dont je vais procéder au cours de ce recueil de données. Je ne prétends pas à ce que cela soit parfait, cependant, j'espère au mieux parvenir à récupérer des données suffisamment importantes pour les traiter de façon cohérente et en faire une analyse détaillée.

B. Présentation générale et mise en contexte :

1. Contexte de classe :

Pour la réalisation de ce protocole, je suis intervenue à l'école de la Tour-du-Crieu dans une classe de cycle.3 en CM.2. Il me semble important de revenir sur mon choix de prendre comme « cobaye » des élèves de cycle.3.

En effet, la verbalisation des élèves est une compétence largement utilisée par les enseignants dans tous les niveaux confondus. Cependant, comme nous avons pu le constater lors de notre partie théorique, la capacité à verbaliser ces actions motrices s'accroît avec l'âge et l'expérience. Pour les plus âgés, leur répertoire de vocabulaire est nettement plus développé que celui des plus jeunes. Or, pour ce mémoire je souhaitais rencontrer des élèves en mesure de m'expliquer avec clarté et précision les procédures d'exécution des actions motrices mobilisées au cours de leur situation d'apprentissage. Cela ne signifie pas qu'un élève de cycle.1 ou 2 ne pourrait pas expliquer comment il est parvenu à réaliser une action, mais sa verbalisation resterait limitée en terme d'explications. Il me semble donc qu'un élève de cycle.3 est suffisamment mature cognitivement pour cet exercice et les données recueillies plus riches en informations.

De plus, l'effectif de cette classe était un atout majeur dans la mise en place de mon protocole puisqu'elle se constituait seulement de 23 élèves dont 10 garçons et 13 filles. Toutefois, pour la mise en place de ce protocole, je me suis principalement intéressée à quatre élèves, aux profils divers, dont deux garçons et deux filles. En effet, ne pouvant réaliser ce recueil de données avec l'ensemble des élèves par manque de temps et surtout d'un dispositif trop lourd pour le mettre en place avec chacun d'entre eux, je me suis restreint à ces quatre élèves.

Le recueil de données de ce mémoire est principalement orienté en éducation physique et sportive et plus précisément sur des activités gymniques telles que la gymnastique au sol. Ce fût une chance pour moi de pouvoir composer dans cette école constituée d'une grande salle de gymnastique avec une diversité de matériels permettant d'alimenter ces apprentissages. Tous les élèves de cette classe ont réalisé au cours des trois cycles, la gymnastique. Ils ont donc tous certaines expériences et connaissances de cette discipline.

2. Choix de l'activité physique et sportive pour ce mémoire :

Le choix de l'activité physique et sportive fut quelque peu compliqué. En effet, étant le sujet principal de ce mémoire, il était important de faire un choix pertinent. Comme il a été précisé dans l'introduction, les activités physiques et sportives peuvent être catégorisées selon les habilités qu'elles sollicitent. D'une part, il y a les habilités ouvertes marquées par un environnement non prédictif. Les élèves doivent s'adapter et anticiper leurs actions au moment où ils sont en train de les réaliser. Les sports collectifs ainsi que les sports de combat relèvent de ces habilités. D'autre part, il y a les habilités dites fermées dont l'environnement est lui prédictif. Les élèves sont amenés à évoluer dans un cadre connu auquel ils ont pu construire une planification interne avant même de commencer à exécuter le mouvement. La prise d'informations de ses actions est alors plus difficile pour des débutants sur des habilités ouvertes. Effectivement, celles-ci demandent aux élèves d'anticiper les actions au moment même où elle se produit. Leurs ressources bio-informationnelles vont alors être orientées principalement sur l'action externe, c'est-à-dire qui est produite autour de lui et non pas sur sa propre action. Il m'a donc semblé plus judicieux d'orienter mes recherches sur un sport faisant appel aux habilités fermées comme la gymnastique ou athlétisme.

Alors pourquoi la gymnastique et non l'athlétisme ?

Cette question est tout à fait légitime puisque ces deux activités m'ont longtemps fait hésiter. Toutefois, mon choix s'est finalement arrêté sur la gymnastique pour plusieurs raisons que je vais essayer de développer.

Tout d'abord, les logiques internes de ces deux activités sont totalement différentes. L'athlétisme dans sa généralité est un sport comportant plusieurs épreuves individuelles ou collectives comme la course, le saut, le lancer d'engins... Cette activité vise à développer des performances physiques et morales chiffrables dans le temps et l'espace afin de les comparer aux autres et à soi-même. Alors que la gymnastique permet de coordonner des actions motrices pour guider son propre corps dans des situations inhabituelles, dans la perspective de production ou de reproduction de formes techniques appelées à être vues et jugées tout en maîtrisant les risques. Ainsi par la gymnastique, les élèves apprennent à coordonner et maîtriser leurs actions motrices. Prendre des informations sur son corps, sur les

mouvements exécutés sont alors essentiels afin de pouvoir progresser dans cette discipline. Sans contrôle des actions motrices, la logique interne de la gymnastique ne peut être mise en pratique. Cette activité artistique met donc en avant la nécessité qu'ont les élèves à prendre conscience des actions motrices mobilisées au cours de la pratique afin de pouvoir les réguler, apporter un regard extérieur de soi en vue d'améliorer ses performances et de les réaliser en toute sécurité.

En outre, il est vrai que le choix de cette activité physique et sportive est aussi stratégique. La gymnastique au sol offre un certain confort dans la mise en place de ce recueil de données, contrairement à l'athlétisme. Les élèves vont être amenés à réaliser des parcours ciblant des actions motrices précises. Ils évolueront dans un espace restreint me permettant de porter un regard sur l'ensemble des élèves en action. Mais également, les parcours proposés étant réalisés individuellement, ils me permettent de me focaliser à un instant précis sur un élève et ses actions. Cette prise d'informations est importante dans mon protocole puisqu'elle est agrémentée d'un entretien d'explicitation mettant l'accent sur ces mêmes actions motrices. La mise en place de ce protocole de données en situation d'athlétisme aurait été plus compliquée car les élèves évoluent sur une piste d'athlétisme largement plus grande. Il est donc logique que je n'aurai pu porter mon attention comme j'ai pu le faire en gymnastique. En effet, nous verrons un peu plus tard dans ce mémoire, que mon recueil de données est constitué d'un tableau que j'ai rempli en même temps que les élèves pratiqués. Ils réalisaient leurs mouvements à côté de moi et ma prise d'informations était alors simplifiée.

Ainsi la gymnastique est l'activité artistique mise à l'honneur dans ce mémoire. Il conviendra de développer à présent l'organisation des séances visant à recueillir les données utiles afin de solliciter les élèves à verbaliser leurs actions motrices pour rendre compte de leur conscientisation.

3. Présentation des deux séances :

Dans les programmes de 2015 en cycle.3, la gymnastique s'inscrit dans le champ d'apprentissage : « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique

et ou acrobatique »¹¹. Au cours de cette séquence, les élèves doivent alors réaliser un enchaînement d'actions motrices cohérent destiné à être jugé selon des critères définis par avance. Chaque élève se voit attribuer plusieurs rôles, comme par exemple : observateur, juge et gymnaste qui leur permettront d'acquérir les compétences énumérées dans les programmes. Effectivement, en cycle.3 les élèves doivent acquérir quatre grandes compétences durant ces activités artistiques :

-« Enrichir leur répertoire d'actions afin de communiquer une intention ».

-« Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons ».

-« S'engager dans des actions artistiques destinées à être présentés aux autres en maîtrisant les risques et ses émotions ».

-« Mobiliser son imagination pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives ».¹²

Ainsi, lors de la construction de cette séquence il est nécessaire de garder en tête que chacune de ces compétences doit obligatoirement être mise à l'honneur à un moment bien défini. Toutefois, en plus des objectifs disciplinaires qui apparaissent très clairement lors de l'enseignement, il est également, nécessaire de mettre en place des objectifs propres au sujet de ce mémoire afin de planifier au mieux l'intervention. L'organisation de ces objectifs est mise en avant dans le document.2 présenté en annexe¹³ sous forme de tableau que je vous invite à consulter. La distinction précise des objectifs disciplinaires et ceux du mémoire est essentielle pour recentrer mon attention au cours de ces séances. Elles permettent de ne pas se centrer uniquement sur des objectifs disciplinaires au détriment des objectifs du mémoire et inversement.

Pour réaliser mon protocole du recueil de données, j'ai profité du stage qui nous était proposé en mars afin de réunir toutes les informations nécessaires pour répondre à ma problématique initiale. Comme il a été précisé précédemment, je suis intervenue dans une classe de cycle 3 constituée de 23 élèves. L'enseignante a eu la gentillesse de me laisser mettre en place deux séances de gymnastique de 45 minutes pour recueillir ces données. Toutefois, les conditions d'enseignement étaient

¹¹ MEN. Programmes de 2015. Cycle.3. Page.159.

¹² MEN. Programmes de 2015. Cycle.3. Page.159.

¹³ Cf. Annexe. Document.2. Planification du module d'enseignement.

un peu particulières. Effectivement, avant mon intervention, les élèves de cette classe venaient tout juste de terminer le cycle de gymnastique. Ils avaient donc déjà réalisé une séquence entière constituée de dix séances pendant lesquelles ils ont pu acquérir certaines compétences dans ce domaine. J'ai fait le choix de réaliser quand même mon recueil de données dans cette école. Les contenus mis en avant dans leur séquence, n'avaient aucunes répercussions directes avec le sujet de mon mémoire. Au contraire, ce travail réalisé en amont m'a permis de leur proposer des parcours mobilisant plusieurs actions motrices différentes que je détaillerais lors de la présentation des séances mises en annexe.¹⁴

Les enjeux de ces deux séances répondent à la logique interne de la gymnastique. A travers celles-ci, les élèves étaient amenés à prendre conscience de leurs actions motrices lors d'un parcours, de donner du sens aux apprentissages par la verbalisation et de mieux connaître leur corps pour apporter des remédiations visant leurs améliorations.

Détails des séances prévues :

Avant mon intervention, j'avais planifié ces deux séances de manière récurrente. Chacune de ces deux séances ont été organisée de la même manière. Elles devaient commencer par un échauffement avec l'ensemble des élèves (échauffement global, des articulations puis spécifiques). En suivant, les élèves étaient invités par petit groupe de 6, à réaliser quatre parcours différents. Le détail de ces parcours est mis en avant en annexe¹⁵. Chacun de ces parcours visaient quatre actions motrices différentes : voler, se renverser, s'équilibrer, rouler. J'ai essayé de réaliser des parcours dont les niveaux de difficulté étaient équivalents. J'ai fait le choix de réaliser des parcours plutôt que des ateliers pour plusieurs raisons. D'une part, les élèves ont déjà réalisé une séquence entière de gymnastique. Ils ont donc déjà une certaine connaissance et expérience sur les actions effectuées en gymnastique. Les ateliers sont mis en place principalement pour travailler une action précise. Or, les bases des actions ont normalement été vues et sont même acquises pour le plus grand nombre. Il ne m'a donc pas semblait nécessaire de revenir dessus. D'autre part, étant des séances complémentaires, les élèves ont déjà

¹⁴ Cf. Annexe. Document.3. Fiches de préparation des séances de gymnastique

¹⁵ Cf. Annexe. Document.4. Fiches parcours

réalisés des actions enchainés et il est donc plus intéressant qu'ils puissent mettre à profil ces acquis dans des parcours aux actions multiples.

Afin de me libérer durant leur pratique, je leur ai communiqué des fiches explicatives ainsi que des fiches de niveaux leur permettant de se référer à elles pour faire les parcours sans avoir besoin de demander l'autorisation pour le réaliser.¹⁶ Attention toutefois, il est primordiallement de définir avec eux des consignes de sécurité évitant le danger. Comme par exemple, il est important de souligner aux élèves de ne pas pratiquer en même temps sur le parcours pour éviter toutes collisions.

Mon rôle en tant qu'intervenant dans ces deux séances était divers. Dans le bon fonctionnement des séances, je devais m'assurer que les consignes de pratique ainsi que les consignes de sécurité soient respectées. Un élève ne peut pratiquer, sans être accompagné, sur du matériel positionné en hauteur comme par exemple la poutre. Cependant, lors de ces séances j'ai eu la chance d'être accompagnée par cinq autres adultes (ma tutrice de stage, l'encadrant en éducation physique et sportive, deux auxiliaires de vie scolaire de la classe ainsi que mon binôme de stage). Cet effectif a été très bénéfique dans la réalisation de mes séances car il m'a permis de pouvoir me décrocher durant celles-ci pour passer les entretiens d'explicitation avec certains élèves. Je supervisais les séances tout en questionnant les élèves afin de recueillir des données sur leurs actions.

La fin des séances était consacrée à la mise en commun. Lors de cette phase, les élèves pouvaient échanger avec leurs camarades sur les difficultés ou les facilités qu'ils avaient pu rencontrer dans les différents parcours.

Détails des séances réalisés :

Il est vrai que les séances doivent être pensées à l'avance afin d'anticiper toutes contraintes mettant les élèves en difficulté. Cependant, le prévu et le réalisé sont souvent très différents. Les séances que j'ai mises en place ont finalement étaient quelque peu différentes de ce que j'avais prévu. Pour l'échauffement de ces deux séances, j'avais prévu plusieurs petits exercices comme par exemple le jeu de

¹⁶ Cf. Annexe. Document.4. Fiches parcours et Document.5.Fiches niveaux/maîtrises (parcours. A)

la bouteille¹⁷. Toutefois, durant la séquence menée par l'intervenant en éducation physique et sportive, les élèves avaient mis en place une routine d'échauffement. Une fois que les élèves étaient prêts, ils se positionnaient sur le praticable et commençaient à s'échauffer individuellement. L'intervenant veillait uniquement au bon positionnement du corps lors de certains exercices mais il les laissait en totale autonomie dans cette réalisation. J'ai donc préféré conserver leur échauffement. Les élèves étaient habitués à ce fonctionnement et il est important que chaque séance conserve une continuité dans les contenus mais également dans l'organisation pour éviter de les perturber. En outre, si je voulais conserver mon échauffement j'aurais dû expliquer chaque exercice et j'aurais perdu beaucoup de temps.

En outre, d'une séance à l'autre, j'avais prévu huit parcours différents (quatre parcours en première séance et quatre autres en deuxième séance). Malheureusement, sur ces deux séances les élèves n'ont pu réaliser que les quatre premiers parcours. J'ai peut-être surestimé le temps disponible dans une séance puisque dans chacune d'entre elles, ils n'ont pu réaliser que deux parcours différents. Concernant le recueil de données, j'ai réussi à récupérer suffisamment de données pour pouvoir vous les présenter aujourd'hui. Le protocole de données était quelque peu complexe à mettre en place. Je vais à présent vous le détailler afin d'en comprendre les motivations.

C. Protocole du recueil de données :

La mise en place du protocole du recueil de données est l'une des phases des plus importantes afin d'obtenir des données pertinentes permettant de répondre à notre problématique initiale : « En quoi la verbalisation des élèves va leur permettre la conscientisation de leurs actions motrices en éducation physique et sportive ? ».

1. Description du protocole du recueil de données :

Pour la mise en place de celui-ci, j'ai essayé de varier les éléments de ce dispositif afin de pouvoir recueillir des données avant, pendant et après la verbalisation de ces quatre élèves. En effet, il me semble important de connaître les

¹⁷ Cf. Annexe .Document.3. Fiches de préparation des séances de gymnastique

représentations des élèves avant leur verbalisation pour pouvoir ensuite les comparer aux données recueillies après celle-ci. J'ai donc allié un questionnaire me permettant de me rendre compte des connaissances des élèves sur leur propre pratique avec un tableau d'observation que j'ai moi-même rempli pour comparer les résultats de leur action avant et après verbalisation afin de répondre à ma seconde hypothèse de ce mémoire (Cf. pages.33-34 de ce dossier).

Pour recueillir des données pendant la verbalisation, j'ai fait appel à un entretien d'explicitation permettant aux élèves d'expliquer leurs procédures d'exécution de la roue. Pour se rendre mieux compte de la mise en place de ce dispositif ainsi que des acteurs concernés, j'ai découpé le protocole en six phases différentes, répertoriées dans ce tableau :

Phases	Acteurs durant ces phases	Description des dispositifs	Les outils mis en place
1^{ère} Phase : Avant l'intervention	-Enseignante de la classe -Encadrant d'EPS -Auteur de ce mémoire	Définir avec acteurs concernés, les élèves qui seront analysés lors de ce protocole. Cela permet de prendre considération des élèves au niveau de pratiques diversifiées. Dans la mesure du possible, mon recueil devra se constituer de quatre élèves différents afin d'avoir un maximum de donnée à traiter par la suite.	/
2^{ème} Phase : Après avoir pris connaissance du parcours	-Tous les élèves de la classe	Elle est intégrée à la situation d'apprentissage et fait partie des objectifs de séance qui concernent l'ensemble des élèves de cette classe. Les élèves découvriront les différents parcours qui leur sont proposés à l'aide de fiches explicatives. Ils devront également choisir les figures qui composeront leurs parcours tout en le respectant. Après avoir réalisé plusieurs fois le parcours, les élèves devront remplir une fiche d'auto-évaluation. (Elle leur permet de planifier le niveau de difficulté qu'ils souhaitent atteindre. Ils vont alors passer un contrat d'exécution et essayer de le respecter). Pour compléter cette fiche, les élèves se mettront par deux : un gymnaste et un observateur.	-Fiches d'auto-évaluation
3^{ème} Phase : Pendant la réalisation du parcours	-Les 4 élèves faisant l'objet de mon analyse -Auteur de ce mémoire	Lorsque les élèves seront près, ils feront appel à leur binôme pour être évalué sur leur niveau de maîtrise. Mon rôle sera alors de recueillir des données précises sur la réalisation des actions motrices afin de pourvoir, par la suite, les confronter à leurs verbalisations. Pour cela, j'ai constitué un tableau mettant en avant les critères de réalisation de chacune de ces actions.	-Fiches d'observation
4^{ème} Phase : Après la réalisation du	-Les 4 élèves faisant l'objet de mon analyse	Il sera demandé aux quatre élèves de remplir une fiche décrivant la réalisation de leur parcours. Cette fiche est divisée en deux parties : une partie à remplir uniquement si l'élève a réussi le parcours et	-Fiches questionnaires

parcours		l'autre s'il ne l'a pas réussi. Chacune des deux parties se constituent de cinq questions pratiquement identiques. Pour ne pas être influencé par leurs camarades, il est nécessaire que les élèves remplissent cette fiche individuellement.	
5^{ème} Phase : Entretien d'explicitation	-Les 4 élèves -Auteur de ce mémoire	L'entretien d'explicitation est réalisé individuellement entre l'intervieweur (dans cette situation ce sera mon rôle) et l'interviewé (l'élève). Une fois, l'entretien terminé, je passerai à l'interview suivant avec un autre élève.	-Enregistreur audio
6^{ème} Phase : Après la verbalisation	-Les 4 élèves faisant l'objet de mon analyse -Auteur de ce mémoire	Cette partie invite les élèves à réaliser de nouveau le parcours. Mon rôle sera alors de remplir à nouveau mon tableau d'observation afin d'observer si il y a de modifications sur leurs pratiques après cette verbalisation.	-Fiches d'observation

Ainsi la mise en place de ce protocole de recueil de données demande une certaine organisation en amont. L'utilisation d'éléments variés permet d'enrichir ce recueil et nous incite à nous questionner sur ceux qui seraient en mesure de répondre au mieux à nos attentes. Leur choix ne peut se faire sans réflexion pertinente. Il est nécessaire de s'intéresser aux avantages et aux inconvénients de chacun d'entre eux afin de ne pas rater les informations voire son protocole.

2. Justification des choix de ce dispositif :

Ce protocole de recueil de données est constitué de plusieurs étapes permettant de favoriser la prise d'informations avant, pendant et après la verbalisation des élèves par le biais de divers éléments.

La première phase de ce protocole ne requiert pas d'outil particulier. En effet, l'aide de l'enseignant ainsi que de l'encadrant en éducation physique et sportive suffit à déterminer le niveau de chaque élève. En revanche, si les élèves n'avaient pas eu de séquence en amont sur la gymnastique, il aurait fallu réaliser une évaluation diagnostique afin de constater leurs difficultés et leurs facilités pour adapter son enseignement par la suite. Dans ce cas, j'aurai pu envisager une fiche d'observation qui m'est uniquement destinée afin de relever des informations précises sur leurs pratiques.

Pour la deuxième phase, la fiche d'auto-évaluation a permis aux élèves de planifier leurs actions. Ils ont pu choisir leurs figures en fonction des niveaux qu'ils pensaient atteindre. Cette fiche leur a été présentée sous forme de tableau à double entrée.

Les lignes de celui-ci correspondaient aux différents parcours qu'ils allaient rencontrer au cours de ces deux séances. Les colonnes précisaient les actions mobilisées dans le parcours, le niveau de difficulté que les élèves souhaitaient atteindre et le niveau de maîtrise des figures. Ainsi, elle nous a permis de recueillir des données sur les élèves avant leurs verbalisations afin de pouvoir ensuite les comparer. Elle permet de gagner du temps, les élèves devaient uniquement inscrire des numéros, ils ne perdaient donc pas de temps à détailler les figures.

Toutefois, même en cycle 3, le tableau à double entrée reste un outil difficile à manipuler pour certains élèves. Beaucoup d'entre eux se sont, soit trompés entre les colonnes et les lignes, soit ils me sollicitaient pour confirmer ce qu'ils devaient écrire. Ce genre de tableau est intéressant car il permet de recueillir des informations sans trop écrire, mais il peut paraître complexe dans son utilisation. Il serait plus judicieux de travailler cet outil en amont en classe pour leur permettre de se familiariser avec.

La troisième phase était constituée également d'un tableau. Cet outil met en avant les critères de réalisation de chacune des figures avec en parallèle l'exécution des élèves. J'ai fait le choix d'utiliser un tableau et non de prendre en vidéo les élèves en pratique pour plusieurs raisons.

Le tableau m'a permis de m'y appuyer pour interagir avec l'élève au moment de l'entretien. En fonction de ce que l'élève disait et de ce que j'ai relevé dans mon tableau, j'ai pu revenir avec précision sur des actions qui m'ont semblé importantes. La vidéo aurait été intéressante mais pas forcément exploitable lors de l'entretien. Toutefois, la vidéo permet de figer l'instant ou de revenir en arrière pour mieux analyser ce qui s'est réellement produit.

Le questionnaire de la quatrième phase, m'a posé quelques difficultés au moment de son élaboration. Je cherchais un moyen de rendre compte des connaissances des élèves sur leurs actions motrices sans pour autant l'influencer dans ses réponses. Toutefois, ces questionnaires ne m'ont pas servi par la suite dans l'analyse de mes données. Effectivement, les données recueillies étaient trop peu importantes et peu significatives. Ainsi cet élément ne me paraît pas pertinent ou du moins il faudrait le modifier pour qu'il soit utilisable lors d'une prochaine analyse.

Lors de la cinquième phase, les élèves passaient un par un, l'entretien d'explicitation avec moi-même. Afin de garder en mémoire la verbalisation des élèves sur leurs actions motrices, j'ai enregistré l'interview. L'enregistrement m'a paru être l'outil le plus adapté dans cette situation car il permet de conserver toutes les informations importantes pouvant être ensuite analysées.

Pour la sixième phase, je me suis servi du même outil que pour la quatrième phase. En effet, afin de s'apercevoir des conséquences de la verbalisation des élèves sur leurs actions motrices, il était nécessaire de reprendre le même outil afin de comparer les résultats avant et après l'entretien d'explicitation.

Ce dispositif m'a donc permis de recueillir des données sur l'exécution des actions motrices de ces quatre élèves ainsi que des données provenant des entretiens d'explicitation. Ainsi, il se constitue d'éléments très variés et demande aux élèves un travail conséquent au cours de ces deux séances.

Il conviendra à présent d'analyser les données recueillies au cours de ces séances afin de pouvoir répondre à nos hypothèses de départ.

IV. Analyse et interprétation des données :

A. Profil des élèves :

	1	2	3	4
Élève :	« Luc »	« Camille »	« Nadia »	« Jules »
Sexe :	Garçon	Fille	Fille	Garçon
Profil :	-Pas à l'aise en gymnastique -Elève sérieux, appliqué et volontaire dans les situations d'apprentissage qui lui sont proposées	-Des difficultés dans les situations de renversement : ATR, Roue, Roulade avant/arrière	-Faisait de la gymnastique sur des temps extrascolaire	-Quelques difficultés dans des situations d'apprentissage avec du matériel (poutre, barres asymétriques), -Plus à l'aise dans des situations d'apprentissage au sol sans matériel.

Ces quatre profils sont donc très intéressants dans le cadre de mon mémoire. En effet, ils respectent la parité entre les filles et les garçons et ils permettent

d'analyser des sujets aux difficultés très variés promettant un recueil de données riches en informations que nous allons, à présent, exposer.

B. Présentation des données recueillies :

Le recueil de données mis en place dans ce mémoire, se constitue principalement de quatre éléments : les fiches « d'autoévaluation », les fiches d'observation, les questionnaires ainsi que les entretiens d'explicitation individuels (que je vous invite à consulter en annexe du document 6 au document 9). Chacun de ces outils a été vecteur d'informations utiles afin de répondre à la problématique de départ. Nous commencerons la présentation par celles recueillies au cours des entretiens d'explicitation. (Cf. Annexes. Documents.9 et 10 pour plus de précisions) Afin de se rendre compte de la richesse des données dans la verbalisation des élèves, et pour tenter de répondre à nos hypothèses énoncées précédemment, et tout particulièrement à la première : « *La verbalisation des élèves permet de faciliter la conscientisation de leurs actions motrices par le biais de l'entretien d'explicitation.* », j'ai porté mon attention sur plusieurs indicateurs que j'ai construits par mes propres soins afin de pouvoir catégoriser les différentes données.

→ Indicateurs s'appuyant sur la communication verbale :

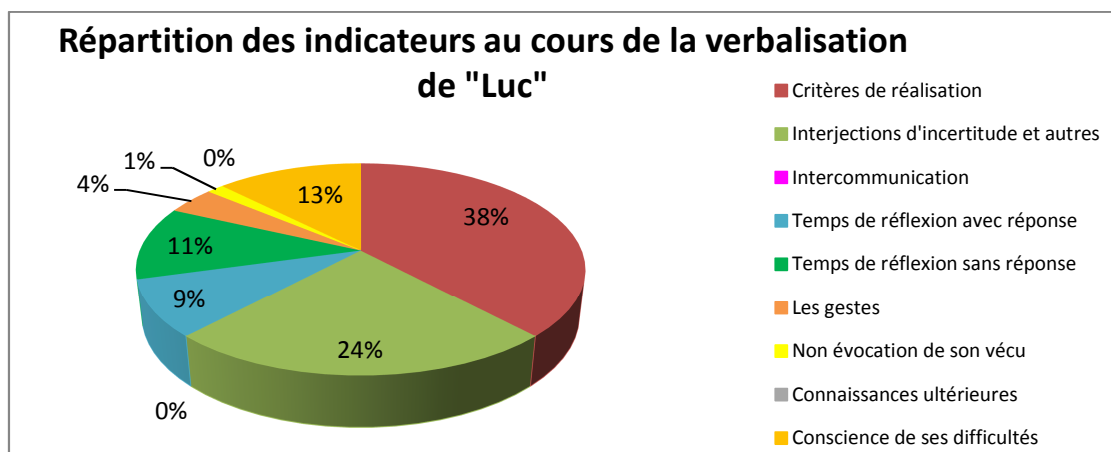
Indicateurs :	Descriptions :
Critères de réalisation	-Regroupe tout ce qui sert l'élève à décrire ses actions motrices : principalement le lexique du corps : « les jambes tendues ». -Cela peut également regrouper ce qui va permettre à l'élève de décrire sa procédure d'exécution, le « comment faire » : « j'ai posé mes mains au sol ».
Interjections/ mots marquant l'incertitude	-Cette partie concerne tous les petits mots marquant le doute, l'incertitude comme : « je crois », « il me semble ». -Regroupe aussi les phrases interrogatives utilisées par les élèves afin de se rassurer, d'avoir l'aval de l'enseignant : « Elles sont pliées, non ? » -Nous mettrons également dans cette partie tous les mots indiquant que l'élève ne connaît pas la réponse : « Je ne sais pas ».
Intercommunication	-Dans cette partie, nous analyserons tout ce qui peut renvoyer aux connaissances induites par les échanges entre pairs au cours de la séance en cours ou des séances précédentes. Le pronom impersonnel « on » par exemple est un bon indicateur pour évoquer une autre personne lorsque je parle : « on m'a dit que c'était comme ça ».

Non évocation de son vécu	-Cette partie devra être obligatoirement couplée avec des informations recueillies en observation (lorsque l'élève exécute l'action) ainsi nous pourrons nous rendre compte du désaccord entre ce que l'élève dit et ce qu'il a fait.
Connaissances ultérieures	-Les connaissances ultérieures font référence aux connaissances que l'élève a déjà acquises et qu'il peut évoquer au moment de sa verbalisation. Cela regroupera toutes les notions qui ne seront pas abordées lors de ces deux séances mais que l'élève met en avant pour répondre à une question par exemple. « c'est le pied droit qui est devant quand on est droitier ».
Conscience de ses difficultés	-L'élève énonce très clairement ses difficultés. -Cette partie peut être accompagnée de la fiche d'autoévaluation où l'élève doit indiquer le niveau de maîtrise qu'il pense atteindre : « j'ai du mal à tenir l'équilibre »...

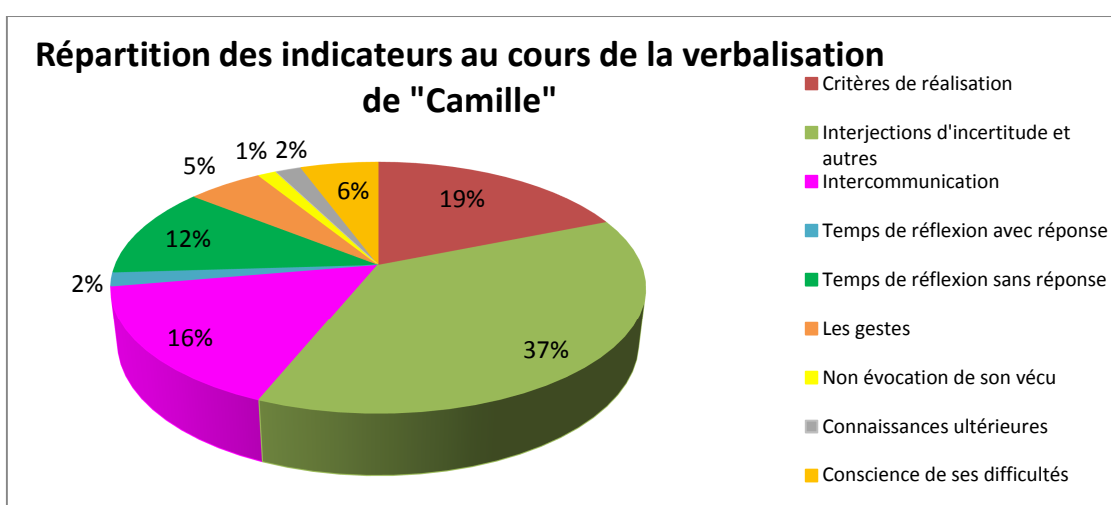
→ Indicateurs s'appuyant sur la communication non-verbale :

Indicateurs :	Descriptions :
Temps de réflexion avec réponse	-Cette partie regroupe tous les temps où l'élève ne parle pas, il cherche ses mots, réfléchit, reformule ses réponses, puis après quelques secondes d'attentes, il donne sa réponse, son explication, sa description...
Temps de réflexion sans réponse	-Comme son intitulé l'indique, à l'inverse du temps de verbalisation avec réponse, dans cette partie, l'élève ne dit rien. Il réfléchit, se questionne mais ne parvient pas à trouver de réponse adaptée.
Les gestes	-Tous les mouvements que l'élève fait soit pour accompagner sa verbalisation, soit pour la remplacer : « je fais comme ça (fais un grand geste avec son bras) ».

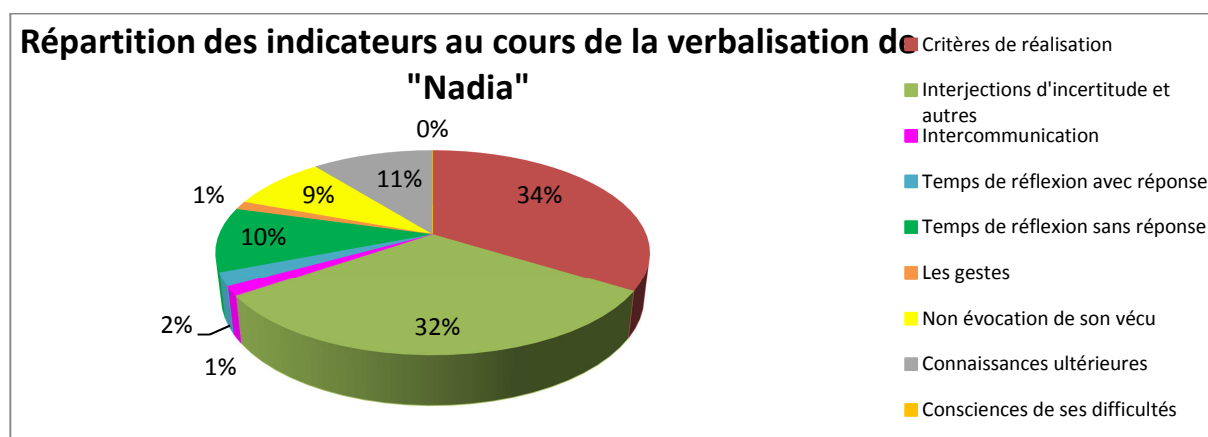
L'ensemble de ces indicateurs n'est pas forcément présent dans chacun des entretiens d'explicitation. Certains élèves vont évoquer une grande majorité de ces indicateurs quand d'autres vont se limiter à six d'entre eux. Nous pouvons d'ailleurs nous rendre compte de cet aspect dans les diagrammes circulaires présentés ci-dessous :



Dans ce graphique, nous pouvons constater qu'au cours de cet entretien d'explicitation, « Luc » a verbalisé énormément sur des critères de réalisation concernant la roue : 38%. Le deuxième indicateur concernant les interjections d'incertitudes est également très présent : 24%. Attention toutefois, il est important de noter que cette partie comprend, en plus des interjections d'incertitude, ce que j'ai nommé « autres ». C'est-à-dire toutes les réponses simples faites par l'élève tel que « oui », « je suis d'accord » ainsi que les questions de l'élève m'invitant à reformuler mes questions. Ensuite, Nous pouvons observer que les temps de réflexion avec réponse et sans réponse ont tous deux un pourcentage presque égal (une légère domination des temps de réflexion sans réponse : 11% contre 9%). « Luc » a conscience de ses difficultés et l'évoque quelquefois lors de sa verbalisation (13%), les gestes accompagnent quelques-unes de ses explications (4%) alors que les connaissances ultérieures ne sont pas évoquées.



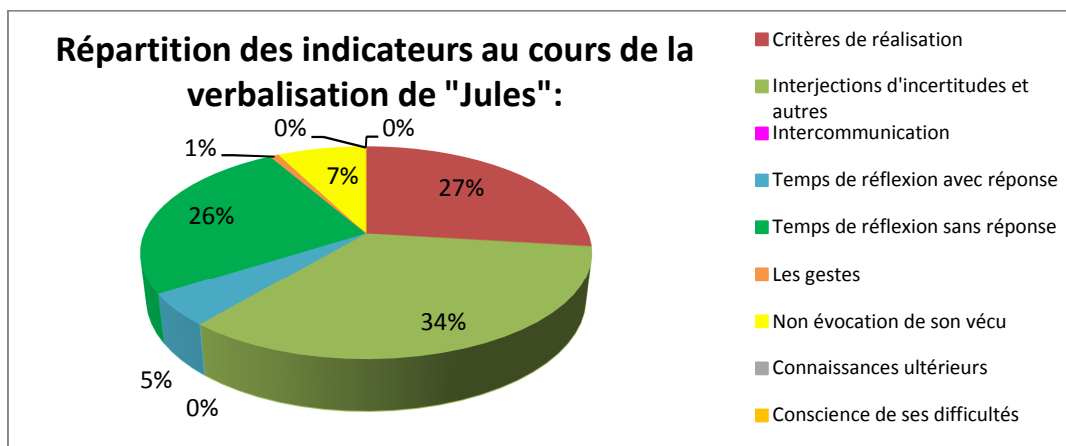
Concernant la verbalisation de « Camille », les interjections d'incertitude ainsi que les éléments que j'ai rassemblés dans « autres » sont très présents dans cet entretien : 37%. Cela peut s'expliquer pour plusieurs raisons. Le début d'entretien fût quelque peu compliqué avec cette élève due à une mauvaise compréhension. (Cf. annexes document.9). De nombreuses confusions ont été faites entre les questions que je lui posais et les réponses données. Cependant, nous pouvons constater que les critères de réalisation ainsi que l'intercommunication sont très présents. Contrairement à « Luc », cette élève a, à de nombreuses reprises, évoqué des connaissances induites par les échanges réalisés entre pairs. Les temps de réflexion sans réponse sont multiples : 12% alors que les temps de réflexion avec réponse sont ici très minoritaires : 1%. Les gestes et la conscience de ses difficultés ont un pourcentage assez similaire. Ainsi que les connaissances ultérieures et la non-évoquant de son vécu qui sont très rarement observables au cours de cet entretien.



Comme pour ces deux camarades, lors de son entretien, « Nadia » évoque à de nombreuses reprises des interjections d'incertitudes couplées à tout le reste ainsi que des critères de réalisation afin de décrire la roue : 34%.

La non-évoquant de son vécu concerne 9% de sa verbalisation, ce qui nous indique qu'elle a eu beaucoup de difficultés à se visualiser ses propres actions, celles réalisées quelques minutes auparavant. C'est alors tout naturellement, que nous pouvons observer un apport de connaissances ultérieures assez important soit 11%. De plus, les temps de réflexion sans réponse ont largement dominé les temps de réflexion avec réponse : 11% contre 2% de sa verbalisation.

Les trois autres indicateurs sont très peu présents voire absents lors de cet entretien. L'intercommunication est évoquée seulement une fois au cours de sa verbalisation et les gestes ne sont pas des éléments qui ont aidé l'élève à verbaliser ses actions motrices.



La répartition des indicateurs observables au cours de la verbalisation de « Jules » est assez similaire à celle de « Nadia ». Comme pour l'ensemble de ses camarades, les interjections d'incertitudes ainsi que les critères de réalisation sont les plus mobilisés au cours de cet entretien. En revanche, les temps de réflexion sans verbalisation sont très importants. Nous pouvons constater qu'ils occupent 26% de la verbalisation de cet élève. La non-évocation de son vécu est également assez présente au cours de sa verbalisation : 7%.

Les temps de réflexion avec réponse ne concernent que 5% de sa verbalisation et les autres indicateurs sont inexistantes au cours de celle-ci.

Afin de mieux se rendre compte de l'importance de chaque indicateur dans la verbalisation des élèves, nous vous proposons un résumé reprenant les pourcentages énoncés précédemment :

Elèves	Indicateurs (%)								
	Critères de réalisation	Interjections + Autres	Intercommunication	TPS réflexion avec réponse	TPS réflexion sans réponse	Gestes	Non évocation de son vécu	Connaissances ultérieures	Conscience de ses difficultés
« Luc »	38	24	0	9	11	4	1	0	13
« Camille »	19	37	16	2	12	5	1	2	6
« Nadia »	34	32	1	2	10	1	9	11	0
« Jules »	27	34	0	5	26	1	7	0	0

La mise en place de ce tableau, nous permet de comparer les données entre chaque élève. En effet, nous pouvons nous apercevoir que la mobilisation de ces indicateurs est différente pour ces quatre élèves. Par exemple « Luc » et « Nadia » évoquent plus souvent les critères de réalisation correspondant à la roue que les deux autres élèves. L'intercommunication est un élément dont « Camille » s'est principalement servie pour expliquer ses actions alors que les trois autres élèves ne l'évoquent que partiellement voire pas du tout au cours de leur verbalisation. Les temps de réflexion sans réponse sont beaucoup plus nombreux que les temps de réflexion avec réponse pour la majorité des élèves et notamment pour « Jules » dont son pourcentage de temps de réflexion sans réponse est très important par rapport à ses camarades. Concernant l'apport de connaissances ultérieures, nous pouvons constater que seule « Nadia » les évoque à de nombreuses reprises alors que la connaissance de ses difficultés n'est conscientisée que pour « Luc » et « Camille ». Et l'utilisation des gestes lors de cette verbalisation reste moindre pour l'ensemble de ces élèves.

Pour répondre à notre seconde hypothèse qui était : « *La verbalisation des critères de réalisation des actions motrices permet l'amélioration des performances motrices de ces élèves* », nous allons à présent nous intéresser aux données recueillies grâce aux autres éléments de ce protocole, à savoir : les fiches d'autoévaluation et les fiches d'observation. Afin de rendre plus lisible les résultats obtenus, je vous présente un tableau regroupant les informations de ces deux éléments :

Données concernant « Luc » :				
Niveau de difficulté pour la roue	Niveau de maîtrise estimé par l'élève	Niveau de maîtrise estimé par intervieweur	Observables avant la verbalisation	Observables après la verbalisation
<u>Niveau : 2</u> Réaliser une seule roue en ayant les jambes tendues	<u>Niveau : 2</u> Les jambes sont pliées pendant la roue et il y a un déséquilibre à l'arrivée	<u>Niveau : 3</u> Chute à l'arrivée (il atterrit sur les fesses)	<u>Avant la roue :</u> -Position fente (jambes tendues, pied préférentiel devant : droite, bras au dessus de la tête) <u>Pendant :</u> -Mains : pas orientées dans le même sens, ni alignées -Jambes : pliées, écartées, pieds plats	<u>Avant la roue :</u> -Même position <u>Pendant :</u> -Jambes : se replient à la fin de la roue -corps : posture plus droite (sauf à la fin)

			-corps : courbé <u>Après :</u> Chute sur les fesses	<u>Après :</u> Déséquilibre vers le côté mais ne chute pas
--	--	--	---	---

Données concernant « Camille » :

Niveau de difficulté pour la roue	Niveau de maîtrise estimé par l'élève	Niveau de maîtrise estimé par l'intervieweur	Observables avant la verbalisation	Observables après la verbalisation
<u>Niveau : 1</u> Les jambes passent par le côté	<u>Niveau : 1</u> Chute à l'arrivée	<u>Niveau : 1</u> Chute à l'arrivée Dû à une trop grande prise d'élan qui la fait retomber trop vite (elle n'a pas le temps de former la roue qu'elle est déjà au sol) et ses jambes sont pliées.	<u>Avant la roue :</u> -Position fente → avec prise d'élan -Pied devant : droit <u>Pendant :</u> -Mains : pas vraiment orientées dans le même sens, et pas tout à fait alignées -Jambes : pliées -corps : courbé <u>Après :</u> Retombe accroupie	<u>Avant la roue :</u> -Même position → sans prise d'élan <u>Pendant :</u> -Mains : dans la même orientation -Jambes : Droites -corps : plus gainé <u>Après :</u> Retombe sur ses deux pieds mais pas dans la posture de fente

Données concernant « Nadia » :

Niveau de difficulté pour la roue	Niveau de maîtrise estimé par l'élève	Niveau de maîtrise estimé par l'intervieweur	Observables avant la verbalisation	Observables après la verbalisation
<u>Niveau : 2</u> Réaliser une seule roue en ayant les jambes tendues	<u>Niveau : 3</u> Jambes tendues pendant la roue et arrivée équilibrée	<u>Niveau : 3</u> Jambes tendues pendant la roue et arrivée équilibrée	<u>Avant la roue :</u> -Position fente : pied droit devant <u>Pendant :</u> -Jambes : tendues avec légère hésitation au début -corps : gainé <u>Après :</u> Termine la roue droite avec les bras au dessus de sa tête tendus	Pas de changement très significatif

Données concernant « Jules » :				
Niveau de difficulté pour la roue	Niveau de maîtrise estimé par l'élève	Niveau de maîtrise estimé par l'intervieweur	Observables avant la verbalisation	Observables après la verbalisation
<p><u>Niveau : 1</u></p> <p>Les jambes passent sur le côté</p> <p>→En réalité il a fait le niveau.2 : les jambes passent par le haut</p>	<p><u>Niveau :</u></p> <p>/</p>	<p><u>Niveau : 2</u></p> <p>Jambes tendues pendant la roue et arrivée avec un léger déséquilibre</p>	<p><u>Avant la roue :</u></p> <p>-Debout en attente avec les bras en l'air juste avant de se renverser (pied droit légèrement en avant)</p> <p><u>Pendant :</u></p> <p>-Jambes : tendues (se replie légèrement à la fin ce qui provoque le petit déséquilibre)</p> <p>-corps : gainé</p> <p><u>Après :</u></p> <p>Termine la roue légèrement déséquilibré</p>	<p><u>Avant la roue :</u></p> <p>La fente est beaucoup plus marquée avant de faire la roue. : jambes tendues, pied préférentiel devant : droite, bras au dessus de la tête)</p> <p><u>Pendant :</u></p> <p>-Jambes : tendues avec toujours cette fermeture des jambes avant la fin de la roue.</p> <p>-corps : gainé</p> <p><u>Après :</u></p> <p>Petit déséquilibre toujours présent</p>

Comme nous pouvons le constater pour chacune de ces analyses, nous avons orienté notre attention uniquement sur la roue. Le parcours A comprenait plusieurs actions motrices, toutefois par manque de temps, nous nous sommes arrêtés à l'étude de la première action. Ces tableaux récapitulatifs seront très intéressants par la suite pour faire le lien entre les faits énoncés par les élèves et les actions réellement réalisées.

Pour finir la présentation des données recueillies, nous allons à présent nous intéresser au dernier élément de ce protocole : le questionnaire distribué et rempli avant les entretiens. Ce document a été construit afin de se rendre compte des connaissances que les élèves possédaient avant de faire l'entretien d'explicitation. Cependant, les données recueillies par ce questionnaire sont peu nombreuses et n'apportent pas une grande utilité dans la résolution de notre problématique. Je vous invite à les consulter par curiosité en annexes mais ils ne feront pas l'objet de notre étude. (Cf. Annexes. Document.8.Fiches questionnaires)

C. Analyse et discussion des données :

L'entretien d'explicitation est l'un des éléments principaux, qui fera l'objet de notre analyse au cours de cette partie. Comme nous avons pu le constater lors de la partie théorique, l'entretien d'explicitation relève de nombreuses conditions qui ne peuvent être négligées afin de s'apercevoir des effets de la verbalisation des élèves sur leurs actions motrices.

Avant même de commencer cet entretien, un « contrat de communication » a été passé entre les quatre élèves et l'intervieweur. Ils ont donné leur accord pour être guidé dans leur pratique. Les entretiens ont alors pu commencer.

Selon P.VERMERSCH¹⁸, pour prendre conscience de ses actions motrices, il est nécessaire d'être dans une « position de parole incarnée », d'évoquer uniquement son expérience vécue au cours de la verbalisation. Or, dans les quatre entretiens que j'ai réalisés dans cette classe, nous pouvons observer que deux élèves ont évoqué, à nombreuses reprises, des faits extérieurs à leur pratique ; et tout particulièrement « Nadia » avec une « non-évocation de son vécu » proche des 10%. Ce pourcentage prend alors tout son sens lorsque l'on regarde les autres indicateurs. Comparer aux trois autres élèves, elle possède, également, l'apport de « connaissances ultérieures » le plus élevée avec 11%. Cela ne veut pas dire qu'ils ne possèdent pas de connaissances ultérieures dans ce domaine mais que « Nadia » les a mobilisés davantage lors de cet entretien pour expliquer les actions de la roue. N'étant pas forcément dans une description de sa propre action, elle a fait appel à ses connaissances pour répondre à des questions dont la réponse sur son propre vécu lui était jusque-là inaccessible. Comme par exemple, lorsque je lui ai demandé de me décrire quelle jambe était passée en première au moment de faire la roue, elle n'était pas dans une position de parole incarnée mais faisait appel à ses connaissances : « *N. 06'.34,84* » : Parce que la jambe de devant elle quitte le sol en dernier, c'est logique ! ». Il est vrai que je peux également avoir une part de responsabilité dans cette non-évocation de son expérience, dû à mes questions demandant quelquefois aux élèves de sortir de cette parole incarnée pour expliquer les « bonnes » actions : « *E. 03'.14,66* » : D'accord, c'est pas grave. Est-ce que tu

¹⁸ JM.GOY. « L'entretien d'explicitation » de P.VERMERSCH. Note de lecture.

sais celle qu'on met normalement devant ? ». Toutefois, cette constatation n'altère pas les enjeux de cette verbalisation puisqu'elle explique par des connaissances qu'elle a déjà conscientisées. L'explication de son action par l'apport de connaissances déjà intériorisées peut également s'expliquer par le fait que « Nadia » est une élève qui faisait déjà de la gymnastique à l'extérieur de l'école. Ses connaissances dans ce domaine sont donc plus conséquentes que les autres élèves et c'est tout naturellement qu'elle s'appuie dessus plus facilement pour expliquer les actions rencontrées.

En revanche, pour « Jules » la non-évoquant de son vécu reste plus problématique. Comme nous pouvons le voir sur le diagramme, elle concerne 7% de sa verbalisation. Or, cet élève n'a fait aucune évocation de ses connaissances ultérieures. Attention, cela ne veut pas dire qu'il n'en a pas mais qu'au moment d'expliquer sa propre action, il n'est pas en mesure de l'expliquer en mobilisant de nouvelles connaissances, ni d'autres connaissances internes déjà conscientisées. De plus, nous pouvons relever qu'il possède le plus grand pourcentage de « temps de réflexion sans réponse » soit 26%. Ainsi, au cours de son entretien, « Jules » a eu quelques difficultés à expliquer comment il a fait pour réaliser la roue. Le plus difficile pour lui a été au moment d'expliquer la position de départ : départ en fente. A de nombreuses reprises, j'ai reformulé les questions afin que l'élève puisse accéder à ses représentations mentales afin de décrire cette première position. L'existence de cette position de départ était alors une notion implicite pour lui. (Cf. Annexes. document.9. entretien d'explicitation élève 4. De E. 02'.50,75" à J. 05'.20,69") Il n'avait pas forcément conscience de son existence avant qu'il puisse verbaliser dessus. Toutefois, après quelques hésitations, il a su développer cette description en utilisant les critères de réalisation associés à la fente. Si l'on regarde plus en détail la suite de son entretien, on peut s'apercevoir que le reste des procédures d'exécution concernant la réalisation de la roue reste encore une étape implicite pour cet élève. Il explique « J. 06'.08,42" : Ben j'ai mis mes mains par terre » et « J. 06'.23,17" : Après j'ai levé mes jambes pour qu'elles tournent. », mais lorsque je lui demande de m'expliquer plus en détail comment il fait pour tourner, il ne parvient pas à me donner de réponse. « Jules » a alors pris conscience de la position de fente avant l'exécution de la roue mais la réalisation de celle-ci, en elle-même, n'est pas une

connaissance que l'on pourrait qualifier d'explicite à ce niveau. L'explicite de la fente et l'implicite du renversement lors de la roue se confirme lorsque l'on regarde le tableau regroupant l'exécution de « Jules » avant la verbalisation et après celle-ci. En effet, nous pouvons observer qu'avant la verbalisation, la position de fente était très peu marquée alors qu'après, elle est très clairement définie. (Cf. tableau récapitulatif mis en amont) Cependant, l'exécution de la roue reste à peu près identique, avec un léger déséquilibre en fin de roue.

A l'inverse, lors de l'entretien réalisé avec « Luc », nous pouvons observer qu'il a conscience qu'avant de faire la roue, il se met dans une position d'attente un peu particulière. En effet, il l'évoque sans qu'il ne soit sollicité : « L. 02'.04,85" : je me suis mis en position et j'ai fait la roue. ». Cependant, lorsque je lui demande de me décrire cette position, il mime le geste, le reproduit afin de me montrer sa position : « L. 02'.16,59" : J'étais comme ça (*en restant assis sur sa chaise, il monte les bras au-dessus de sa tête : 00'04,21"*) et après j'ai fait la roue ». A plusieurs moments de cet entretien, il s'appuie sur des gestes pour pouvoir expliquer comment il est parvenu à réaliser la roue. C'est ce que VYGOTSKI¹⁹ appelle « le langage égocentrique ». C'est-à-dire que l'élève va accompagner sa verbalisation de geste devenant ainsi un instrument de pensée, un élément sur lequel s'appuyer pour pouvoir verbaliser. « Luc » avait conscience d'avoir une position d'attente avant de faire la roue, en revanche, décrire sa position fut plus compliqué. De L. 02'.04,85" à L. 04'.04,07" , nous pouvons relever beaucoup de mots d'incertitudes tel que « je crois », des phrases interrogatives... A la suite de la description de la fente, je lui demande de me décrire la procédure d'exécution de la roue. Il utilise quelques critères de réalisation afin de décrire cette action. Cependant, nous pouvons observer qu'il n'avait pas conscience de la position de ses jambes au moment du renversement : « L. 05'.21,51" : Tendues comme les bras ». Or, si nous regardons le tableau récapitulatif d'exécution avant la verbalisation, nous pouvons nous apercevoir que ses jambes étaient bien pliées. C'est d'ailleurs l'une des causes de sa chute finale. Cette non-représentation de son corps au moment du renversement est tout à fait normale. Lorsque le corps est dans une position inhabituelle, tête en

¹⁹ Vygotski, *Pensée et langage*, Publié le 19 juin 2007 publié par FRANZ.
<http://kairos.over-blog.org/article-6819093.html> (consulté le 15/06/18)

bas, la prise d'information sur celui-ci est compliquée pour les élèves car elle demande une grande concentration interne pour ressentir ses propres actions. Nous avons donc mis l'accent sur cette difficulté lors de l'entretien afin qu'il parvienne à conscientiser que ses jambes étaient bien pliées. Ne sachant pas comment lui faire prendre conscience que ses jambes étaient pliées et non droites, j'ai posé une question qui induisait peut-être trop la réponse : « E. 05'.35,93" : Alors effectivement normalement elles devraient être tendues, mais toi elles étaient plutôt comment ? Si tu devais essayer de te souvenir ? ». P.VERMERSCH²⁰ met en garde contre ce genre de question qui « souffle à mon insu la réponse attendue ou carrément suggère, induit, téléguide, la réponse souhaitée ».

Pour aider « Luc » à connaître la position de ses jambes lors du renversement, il aurait pu évoquer l'intercommunication entre pairs. En effet, lors de la réalisation de ce parcours, les élèves étaient par binôme : un gymnaste et un observateur. L'observateur aurait alors pu donner des indications sur la position de « Luc » comme ce fût le cas pour « Camille ». Si l'on regarde les diagrammes, « Camille » est l'une des seules élèves à avoir fait appel aux connaissances provenant de l'intercommunication. 16% de sa verbalisation concerne l'évocation de connaissances ou représentations induites par autrui. Comme par exemple : « C. 05'.25,53" : On m'a expliqué qu'il fallait un peu prendre de l'élan pour que je réussisse un peu à atterrir sur les pieds. », « C. 06'.04,64" : on m'a dit que pas trop, fin elles étaient un peu pliées, j crois ». Ainsi, elle n'avait pas conscience de ses actions motrices, où tout du moins, de ses procédures d'exécution avant qu'un autre élève vienne les lui expliciter. Au moment de la roue, elle n'avait pas conscience que ses jambes étaient pliées, c'est un autre élève qui lui a fait la remarque. Si je lui avais demandé comment elles étaient, elle n'aurait peut-être pas su me répondre correctement, comme c'était le cas pour « Luc ».

L'intercommunication est alors un moyen utile pour les élèves, pour leur permettre de faciliter leur représentation mentale sur la position de leur corps.

En revanche, comme pour ces trois autres élèves, « Camille » n'est pas arrivée à m'expliquer comment elle était positionnée lors du début de la figure : « C. 03'.25,08" : Heu... j'sais pas trop l'expliquer... ». Cette posture était alors implicite.

²⁰ P.VERMERSCH. *Les fonctions des questions*. Expliciter, n°65, juin 2006

Afin de la rendre explicite je lui ai suggéré de refaire le mouvement, de le mimer. Elle s'est mise en position et a ensuite pu expliquer sa posture en énonçant les critères de réalisation de la fente. Ainsi en s'aidant de la gestuelle, elle a pu décrire la fente. Cette position est alors devenue explicite.

Pour l'ensemble de ces quatre élèves, la position d'attente en fente fût l'élément le moins conscientisé. « Luc » et « Camille » en avaient conscience, mais la procédure d'exécution était alors implicite. C'est au cours de cet entretien qu'ils ont pu la rendre explicite. En décortiquant les différents critères de réalisation, ils ont pris conscience de leurs postures. A l'inverse, « Nadia » et « Jules », n'avaient pas conscience de l'existence de cette posture. C'est petit à petit qu'ils ont pu la rendre explicite.

La roue est une figure mettant les corps dans une position inhabituelle rendant la prise d'information sur soi-même difficile. Nous avons ciblé divers éléments en fonction des difficultés rencontrées par les élèves. Comme par exemple, « Luc » n'avait pas conscientisé la position de ses jambes pliées au moment du renversement ou « Camille » prenait trop d'élan. « Nadia » n'a pas eu de difficultés particulières dans la réalisation de celle-ci, en revanche cette description fût nécessaire pour lui permettre de conscientiser exactement ses actions au moment de la réalisation. Pour « Jules », il serait nécessaire de revenir sur la fin de la roue avec lui, pour qu'il prenne conscience que ses jambes se replient trop vite, ce qui entraîne un léger déséquilibre.

Ainsi par l'analyse de ces données, nous pouvons apporter quelques réponses à nos hypothèses initiales :

→ *La verbalisation des élèves permet de faciliter la conscientisation de leurs actions motrices par le biais de l'entretien d'explicitation :*

La verbalisation des élèves permet effectivement de conscientiser leurs actions motrices. En effet, tout au long de ces entretiens d'explicitation, les élèves ont pu porter une réflexion sur leurs procédures d'exécution afin de réaliser la roue. Ils ont pu se rendre compte de la complexité des actions qu'ils ont mises en œuvre lors de ce parcours. L'incitation à cette métacognition, par le biais de la verbalisation sur leur propre vécu, est ainsi un moyen essentiel pour leur permettre de comprendre

comment ils ont construit leurs actions afin de pouvoir, par la suite, les améliorer. Toutefois, il est important d'apporter quelques nuances sur l'efficacité de cette verbalisation. Effectivement, il est vrai que l'ensemble de ses élèves ont pu comprendre les procédures d'exécution de leurs actions afin de les éclairer sur le « comment faire ». Cependant, il est impossible pour ces élèves de conscientiser la totalité des éléments abordés au cours de cet entretien. De plus, nous pouvons noter que sur l'ensemble de ces entretiens d'explicitation, au moins une fois, les élèves n'ont pu apporter d'explication ou de description sur leurs procédures malgré toutes mes interventions, les invitant à réfléchir sur de nouveaux aspects. Certaines connaissances leur sont encore inaccessibles et il leur faudra plus d'expérience et de maturation cognitive afin de pouvoir y apporter des réponses. Comme par exemple, pour le cas de « Jules », lors de la description de l'exécution de la roue, il a pu dire qu'il a posé ses mains au sol et levé ses jambes mais comment il a levé ses jambes est encore inaccessible. L'impulsion donnée par son pied pour permettre le renversement est encore une connaissance implicite.

➔ *La conscientisation des procédures d'exécution des actions motrices permet l'amélioration des performances motrices des élèves.*

La description des procédures d'exécution, au cours de la verbalisation, permet aux élèves de prendre conscience de leurs actions motrices ou des actions motrices qui doivent être nécessairement mobilisées pour parvenir à faire les différentes figures du parcours. En comparant les résultats obtenus dans le « tableau récapitulatif des exécutions avant et après verbalisation » et les éléments recueillis dans les entretiens, nous pouvons observer que les élèves ayant eu connaissance de leur difficulté lors des entretiens, ont plus de facilité à modifier leurs comportements pour tendre à la réussite de l'action. Cela est à nuancer, car il faut prendre en compte le fait que les deux autres élèves arrivaient déjà à faire cette action mais pour se performer ils doivent se concentrer sur des petits détails qui demandent plus de temps pour être pris en compte. Comme par exemple, « Luc » avait les jambes pliées lors du renversement avant la verbalisation, et après la verbalisation ses jambes sont beaucoup plus droites. A l'inverse, « Nadia » qui n'avait pas de difficulté particulière, n'a pas opéré de changements significatifs après la verbalisation. En

outre, nous pouvons également constater que tous les aspects non pas étaient abordés avec les élèves, c'est-à-dire la position d'attente, le renversement et la position de fin. Les élèves ont verbalisé principalement sur les difficultés qu'ils ont pu rencontrer comme notamment la position de début et le renversement qui sont les deux étapes les plus importantes pour l'exécution correcte de la roue. Prenons l'exemple de « Camille ». Sa problématique était en début avec une trop grande prise d'élan ainsi qu'au moment du renversement où ses jambes étaient pliées. Nous avons alors abordé principalement ces deux aspects au détriment de la dernière étape qui n'a pas été évoquée. Or, si on compare les résultats obtenus dans le « tableau récapitulatif des exécutions avant et après verbalisation », avant la verbalisation, « Camille » retombe accroupie, alors qu'après la verbalisation, elle retombe sur ses deux jambes debout, mais pas en position de fente comme il aurait fallu. Cependant, cela peut s'expliquer car nous n'avons pas abordé cette notion au moment de l'entretien et qu'elle ne sait peut-être pas comment elle est positionnée une fois le renversement terminé.

V. Conclusion générale :

En éducation physique et sportive, l'apprentissage des élèves passe par de nombreuses compétences de « savoir-être », « savoirs » et « savoir-faire ». Lors de ce mémoire, notre regard c'est principalement accès sur les « savoir » et « savoir-faire » des élèves en situation de gymnastique afin de comprendre l'importance de leur verbalisation sur leurs propres actions motrices.

La verbalisation de son vécu, sa propre expérience est un outil essentiel dans la construction de compétences métacognitives. Les élèves apportent une réflexion sur leur propre action, se questionnent sur le « comment faire » et « comment résoudre cette situation problème » afin d'améliorer leurs performances motrices. En abordant les critères de réalisation lors de la description des procédures utilisées, les élèves donnent du sens aux apprentissages. Rendre l'élève acteur est l'une des priorités de tout enseignant. En l'invitant à porter une réflexion sur ses propres actions, il lui permet de réfléchir aux procédures utilisées afin de pouvoir, par la suite, les

réinvestir et les améliorer. En effet, MEIRIEU²¹, cité dans l'article « *comment donner du sens aux apprentissages ?* », explique que « la verbalisation relève de la métacognition, où l'élève apprend mieux à partir du moment où il a pu identifier les mécanismes qui conduisent à la réussite ».

Ainsi la verbalisation requiert trois grands objectifs tout aussi importants pour l'enseignant que pour ses élèves. Effectivement, elle va permettre aux enseignants de s'informer sur comment l'élève a réalisé la situation d'apprentissage et d'analyser les erreurs afin d'apporter des remédiations pédagogiques. Elle va également aider l'élève à s'auto-informer. En évoquant ses propres actions, l'élève pourra alors s'approprier l'expérience, en prendre conscience. Et elle va permettre, aussi et surtout, à l'élève à apprendre à s'auto-informer. En verbalisant régulièrement sur ses actions motrices l'élève n'aura plus besoin d'être sollicité pour rechercher à comprendre le « comment faire », il le fera seul lorsqu'il en sentira le besoin. Toutefois, pour s'auto-informer, il est nécessaire que l'élève réalise en permanence une auto-évaluation de ses compétences. C'est-à-dire qu'il prenne des informations sur lui-même, pour lui permettre de comprendre les difficultés qu'il rencontre afin d'apporter la solution la plus appropriée à ces difficultés.

Cependant, la verbalisation seule est peu pertinente. En éducation physique et sportive comme dans toutes autres disciplines, la verbalisation doit s'accompagner d'une mise en pratique des élèves et inversement. En effet, la non-évocation de son vécu au cours de la verbalisation permet d'évoquer des faits déjà conscientisés et non de prendre conscience de nouvelles connaissances. Inversement, la pratique seule, sans verbalisation, n'a aucun intérêt dans le domaine scolaire. Elle ne permet pas à l'élève de prendre conscience de ses compétences, d'apprendre à réfléchir sur soi-même, et pour soi-même. Autrement dit, demander à des élèves de répéter un mouvement sans les faire verbaliser pour qu'ils comprennent le « comment faire » n'est pas cohérent. Il est donc nécessaire de faire pratiquer les élèves tout en sollicitant leur verbalisation. Il n'est pas obligatoire de leur faire passer un entretien d'explicitation, comme cela a été le cas dans ce mémoire, pour leur permettre de conscientiser leurs actions motrices. Cependant, il est nécessaire de leur accorder des moments lors de séances afin qu'ils puissent porter cette réflexion interne et

²¹ *Comment donner du sens aux apprentissages ?* Revue EP.S n°232 Novembre-Décembre c. Editions EPS. Tous droits de reproduction réservés.1991

égocentrée. Comme par exemple, après une séance en éducation physique et sportive, l'enseignant peut faire passer un petit questionnaire invitant les élèves à se questionner sur : leurs difficultés, les procédures d'exécution et les remédiations qui pourraient être apportées. Il peut également demander à ses élèves de remplir une grille d'autoévaluation ou mettre les élèves par binôme afin de permettre l'entraide entre pairs afin de porter une réflexion sur sa propre pratique et celle d'autrui. Cette réflexion égocentrique peut également être sollicitée lorsque l'enseignant fait la mise en commun avec l'ensemble des élèves, en fin de séance, car bien souvent les difficultés d'un élève sont en réalité des difficultés communes à beaucoup d'élève d'une même classe et c'est intéressant de pouvoir les partager.

Ainsi, la verbalisation permet aux élèves de conscientiser leurs actions motrices. En décrivant leurs procédures d'exécution au cours de celle-ci, les élèves peuvent accéder à leurs représentations qui étaient jusque-là implicites. Comme nous avons pu le voir chaque élève va s'appuyer sur sa propre expérience. Autrement dit, sur des faits qui lui sont propres et qui sont différents en fonction des individus. La conscientisation des actions motrices sera alors dépendante de ces expériences et ne pourra pas être la même d'un élève à l'autre. De plus, l'expertise des élèves dans la situation proposée est un facteur majeur à prendre en considération. Un élève ayant des facilités dans la discipline concernée aura plus de facilité à conscientiser l'ensemble des compétences requises qu'un élève ayant plus de difficultés, qui ne pourra conscientiser que quelques compétences. Le plus important étant que chacun puisse s'améliorer à son rythme.

Toutefois, il est important de noter quelques limites dans la mise en place de ce mémoire. Il est vrai qu'il nous a permis de répondre à notre problématique de départ qui était en quoi la verbalisation des élèves permet la conscientisation de leurs actions motrices, mais certains résultats sont à nuancer. Au cours de ce recueil de données, nous nous sommes principalement centrés sur la réalisation de la roue. Il aurait été intéressant de pouvoir analyser la verbalisation des élèves sur d'autres actions comme l'appui tendu renversé par exemple afin d'en comparer les résultats. Nous aurions pu également nous centrer uniquement sur les actions qui provoquaient des difficultés chez les élèves.

De plus, au cours de ce recueil de données, nous avons pu observer quelques effets de l'intercommunication entre pairs sur la prise de conscience de ses actions motrices. Il serait intéressant, au cours d'une prochaine analyse, d'approfondir cet aspect afin de comprendre en quoi l'intercommunication entre pairs, en éducation physique et sportive, est un élément moteur dans l'amélioration de ses performances motrices.

VI. Bibliographie :

- AMPLEMAN.G. et al.** *Théorie et pratique de conscientisation au Québec*. Presse universitaire au Québec. 2012
- BARTH.BM.** *L'apprentissage de l'abstraction, méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Ed. Retz. 1987.
- BONNIOL.JJ et GENTHON.M.** *L'évaluation et ses critères de réalisation*. In : repères pour la rénovation de l'enseignement français, n°79, Décrire les pratiques d'évaluation des écrits. Pp.106-115.1989.
- CHEVALLIER.D.** *Savoir-faire et savoir transmettre*. La maison des sciences de l'homme, Paris.1996
- DELINGNIERE.D.** *Apprentissage moteur et verbalisation*. Echanges et controverses .4.29-42. 1991
- DE VICCHI.G et CARMONA-MAGNALDI.N.** *Faire construire des savoirs*. Paris. Hachette éducation. Page .16. 1996
- DOURIN.JL.** *Les pratiques d'évaluation*, e-novEPS, n°4. 2013
- FAMOSE.JP.** *L'habilité motrice : analyse et enseignement*. STAPS, 6 (12). 31-48. 1985
- FAMOSE.JP.** *L'apprentissage moteur*, In : R.Thomas, Sciences et techniques des activités physiques et sportives, Paris, PUF.1995.
- GILABERT.H.** *L'apprentissage de l'abstraction*. Entretien avec Britt-Mari. BARTH. In : communication et langages, n°81. Troisième trimestre, p.5-12. 1989
- GOY.JM.** « L'entretien d'explicitation » de P.VERMERSCH. Note de lecture.
- LENZEN.B.** *La verbalisation dans les tâches motrices. Dans quelles conditions et pour quelles finalités ?* Formation et pratiques d'enseignement en questions, no. 19, p.77-85. 2015
- MAUREL.M.** *L'entretien d'explicitation, exemples et applications*, Expliciter le journal de l'association GREX, n°80, juin 2012.

- Ministère de l'éducation nationale.** *La verbalisation ou l'art de rendre compatibles l'expression personnelle et les apprentissages.*1.Eduscol. 2016
- **Ministère de l'éducation nationale.** *Programmes de 2015. Cycle.3. Page.159.*
- NUNZIATI.G.** *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, cahiers pédagogiques, n°280, 1990*
- PERAYA.D et DESCHRYVER.N,** *Réalisation d'un dispositif de formation entièrement ou potentiellement à distance, TECFA, 2001-2002*
- THABUY.A.** *Pratiques pédagogiques des maîtres E, Expliciter, bulletin d'information de GREX, N°17, 1996*
- **THABUY.A.** *Former les maîtres E à se centrer sur le sujet apprenant, Expliciter, le journal de l'association GREX, n°72, 2007*
- VERMERSCH.P.** *L'entretien d'explicitation, ESF éditeur, 220 pages, première publication 1994 – 6^e édition. 2010.*
- VERMERSCH.P.** *Les fonctions des questions, Expliciter, n°65, juin 2006*
- **VYGOTSKI,** *Pensée et langage, publié par FRANZ. le 19 juin 2007*

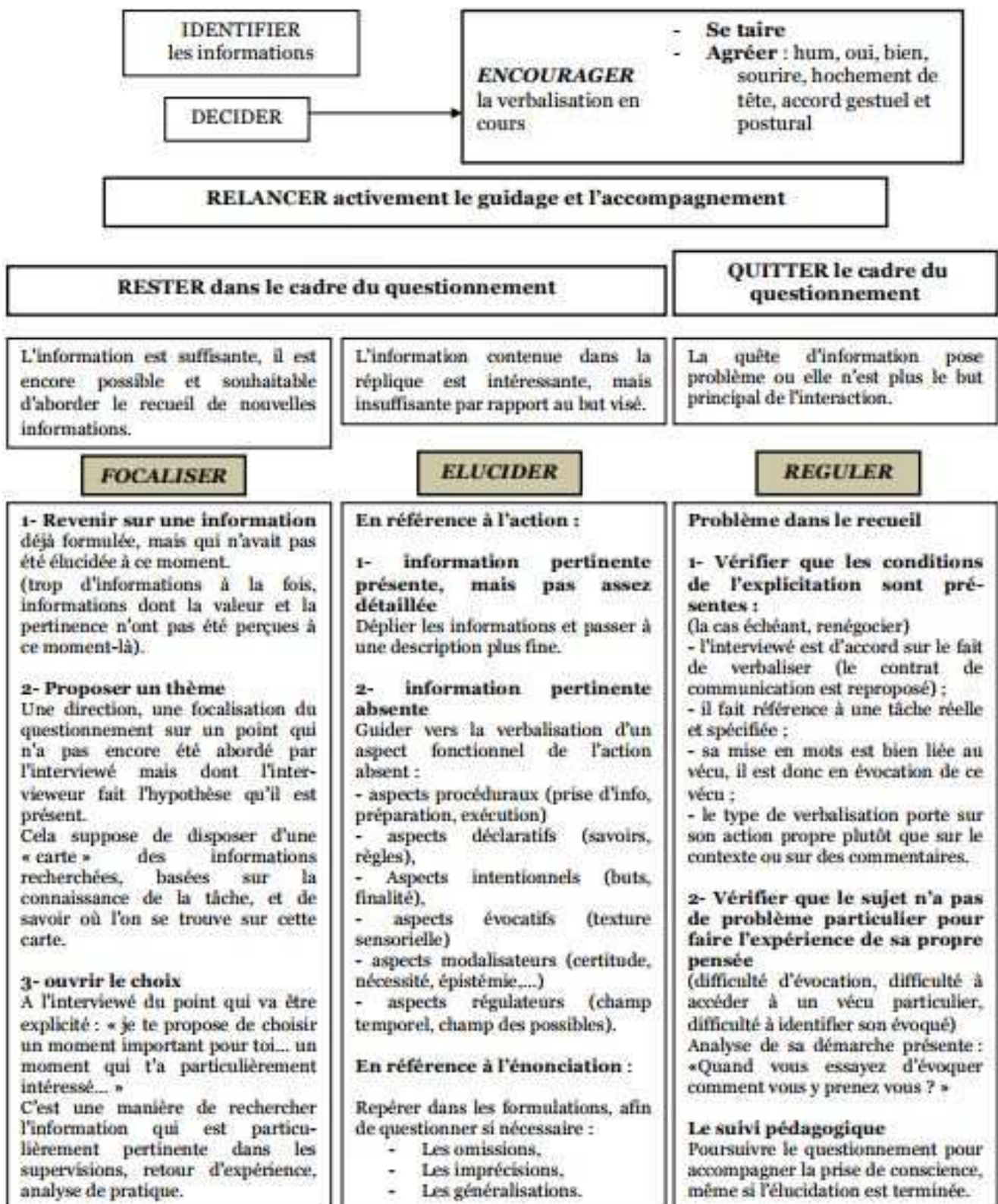
VII. Annexes :

Sommaire :

A. Document.1.Schéma méthodologique de l'entretien d'explicitation.....	67
B. Document.2.Planification du module d'enseignement :.....	68
C. Document.3.Fiche de préparation des séances de gymnastique :.....	69
D. Document.4.Fiches parcours :	72
E. Document.5.Fiches niveaux/maîtrises (Parcours. A) :	74
F. Document.6.Fiches d'auto-évaluation avant verbalisation :.....	78
<i>a) Fiche d'auto-évaluation vierge :.....</i>	<i>78</i>
<i>b) Fiche d'auto-évaluation élève.1 (« Luc ») :.....</i>	<i>79</i>
<i>c) Fiche d'auto-évaluation élève.2 (« Camille ») :.....</i>	<i>80</i>
<i>d) Fiche d'auto-évaluation élève.3 (Nadia) :.....</i>	<i>81</i>
<i>e) Fiche d'auto-évaluation élève.4 (« Jules ») :.....</i>	<i>82</i>
G. Document.7.Tableaux d'observation avant verbalisation :.....	83
<i>a) Tableau d'observation vierge :.....</i>	<i>83</i>
<i>b) Tableau d'observation élève.1 (« Luc ») :.....</i>	<i>84</i>
<i>c) Tableau d'observation élève.2 (« Camille ») :.....</i>	<i>85</i>
<i>d) Tableau d'observation élève.3 (« Nadia ») :.....</i>	<i>86</i>
<i>e) Tableau d'observation élève.4 (« Jules ») :.....</i>	<i>87</i>
H. Document.8.Tableaux d'observation après verbalisation :.....	88
<i>a) Tableau d'observation élève.1 (« Luc ») :.....</i>	<i>88</i>
<i>b) Tableau d'observation élève.2 (« Camille ») :.....</i>	<i>89</i>
<i>c) Tableau d'observation élève.3 (« Nadia ») :.....</i>	<i>90</i>
<i>d) Tableau d'observation élève.4 (« Jules ») :.....</i>	<i>91</i>
I. Document.8.Fiches questionnaires avant entretien :	92
<i>a) Fiche questionnaire vierge :.....</i>	<i>92</i>
<i>b) Fiche questionnaire élève.1 (« Luc ») :.....</i>	<i>93</i>
<i>c) Fiche questionnaire élève.2 (« Camille ») :.....</i>	<i>93</i>
<i>d) Fiche questionnaire élève.3 (« Nadia ») :.....</i>	<i>94</i>
<i>e) Fiche questionnaire élève.4 (« Jules ») :.....</i>	<i>94</i>
J. Document.9.Retranscription des entretiens d'explicitation :	95

a)	<i>Retranscription de l'entretien avec élève.1 (« Luc »)</i> :.....	95
b)	<i>Retranscription de l'entretien avec élève.2 (« Camille »)</i> :.....	99
c)	<i>Retranscription de l'entretien avec élève.3 (« Nadia »)</i> :.....	104
d)	<i>Retranscription de l'entretien avec élève.4 (« Jules »)</i> :.....	109
K. Document.10.Bilan des données recueillies lors les entretiens d'explicitation :		114
a)	<i>Analyse des données de l'entretien élève.1 (« Luc »)</i> :.....	114
b)	<i>Analyse des données de l'entretien élève.2 (« Camille »)</i> :.....	115
c)	<i>Analyse des données de l'entretien élève.3 (« Nadia »)</i> :.....	117
d)	<i>Analyse des données de l'entretien élève.4 (« Jules »)</i> :.....	118

A. Document.1.Schéma méthodologique de l'entretien d'explicitation



Extrait de « L'entretien d'explicitation » de Pierre VERMERSCH, ESF éditeur, 220 pages, première publication 1994 – 6^e édition. 2010.

B. Document.2.Planification du module d'enseignement :

	Séance.1	Séance.2
Phases :	Evaluation diagnostique Phase de restitution	Phase de restitution
Objectifs de séance :	-Amener les élèves à se familiariser avec les différents parcours proposés -Amener les élèves à enchaîner plusieurs actions motrices de façon à optimiser leur efficacité	-Amener les élèves à enchaîner plusieurs actions motrices de façon à optimiser leur efficacité -Enrichir leur répertoire d'action afin de communiquer une intention
Objectifs de mémoire :	-Début de séance : phase de découverte Mettre les élèves en situation d'exploration. (Sans verbalisation de leur part) -Pendant la séance : passer l'entretien d'explicitation avec certains élèves afin de leur permettre de verbaliser sur le parcours qu'ils viennent de réaliser. -Fin de séance : Faire un bilan collectif sur les différentes actions motrices réalisées ainsi que les difficultés rencontrées.	-Début de séance : Mettre les élèves en situation de restitution (ils réalisent le parcours qu'ils n'ont pu faire la semaine dernière) -Pendant la séance : passer l'entretien d'explicitation avec certains élèves (différents de la séance 1) afin de leur permettre de verbaliser sur le parcours qu'ils viennent de réaliser. -Fin de séance : Faire un bilan collectif sur les différentes actions motrices réalisées ainsi que les difficultés rencontrées.
But des élèves :	-Gymnaste : Réaliser l'ensemble des parcours en respectant les consignes de sécurité -Observateur : Observer son camarader et remplir le tableau	-Gymnaste : Réaliser l'ensemble des parcours en respectant les consignes de sécurité -Observateur : Observer son camarader et remplir le tableau
Organisation pédagogique :	-4 parcours différents -Groupes de 6 élèves sur chaque atelier	-4 parcours différents -Groupes de 6 élèves sur chaque atelier

C. Document.3.Fiche de préparation des séances de gymnastique :

→ Séances Prévues :

EPS	Cycle.3	23 élèves	Gymnastique
Objectifs de séances : -Amener les élèves à se familiariser avec les différents parcours -Amener les élèves à enrichir leur répertoire d'actions afin de communiquer une intention en répertoriant les actions motrices mobilisées -Leur permettre de réaliser un enchaînement d'actions cohérent et optimal		SCCC : -Domaine.1 : Adapter sa motricité à des situations variées et décrire quoi faire, comment le faire, justifier des choix ou une procédure -Domaine.2 : apprendre par l'action, l'observation, l'analyse de son activité et celle des autres -Domaine.3 : Comprendre et faire respecter les règles de sécurité	
Objectifs de mémoire : -Début de séance : mettre les élèves en situation d'exploration (Sans verbalisation de leur part) -Pendant la séance : passer l'entretien d'explicitation avec certains élèves afin de leur permettre de verbaliser sur le parcours qu'ils viennent de réaliser (au moins 2 élèves)			
Matériels pour séances : -Praticable, poutre, tapis, tremplin... -Fiches des parcours -Fiches niveaux/maîtrises -Fiches d'auto-évaluation		Matériels pour mémoire : -Fiches d'observation -Enregistreur	
Déroulement :			
Temps : (45')	↗ <i>Séances.1 et 2 :</i> 1. Echauffement global : <ul style="list-style-type: none"> - Courir autour du praticable - Pas chassés - Montée de genoux - Talons fesses - Sauts en extension 		Organisation : Groupe classe
5'	1. Echauffement spécifique : <ul style="list-style-type: none"> - Se mettre d'un côté du praticable - Avancé en faisant l'araignée - Culbuto et chandelle - A deux faire la brouette (porteur tient les chevilles) puis on échange les rôles pour le retour - Le jeu de la bouteille par trois (Attention, jeu de confiance et de gainage) 		Groupe classe
30'	2. Réalisation des parcours en alternance : <ul style="list-style-type: none"> - Nous avons installé 4 parcours différents - Pour chaque parcours, vous allez devoir réaliser une série d'action et une fiche est à votre disposition pour vous indiquer l'ordre des actions à effectuer (montrer les fiches) - Sur chaque parcours, vous allez être par 5 ou 6. A chaque fois nous allons avoir trois observateurs et trois pratiquants. - Les pratiquants vous allez devoir remplir une fiche (expliquer la fiche) et les observateurs vous allez devoir valider la fiche remplis par les pratiquants 		Groupes de 5/6 élèves
15' par parcours			

5'	<ul style="list-style-type: none"> - Puis on échangera les rôles - Une fois que tout le monde est passé au moins une fois, vous allez changer de parcours. Attention vous ne pourrez changer de parcours uniquement lorsque je vous le dirais. - Au cours de cette activité, il se peut que je vienne interroger certains d'entre vous sur votre pratique. Ce n'est pas du tout pour vous évaluer, c'est uniquement pour moi, pour mon mémoire. - Pendant que les élèves pratiquent, passer voir 4 élèves pour leur expliquer les attendus de ce mémoire. (demander de remplir le questionnaire après la pratique mais avant l'entretien) 	Individuel
	<p>3.Mise en évidence des consignes de sécurité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attention, lorsqu'un élève est en train de réaliser le parcours, les autres attendent leur tour. - Pour certains parcours, vous ne pourrez pratiquer sans l'aide d'un pareur qui veillera votre sécurité <p>4.Retour au calme</p>	Groupe classe

→ Séances Réalisées :

EPS	Cycle.3	23 élèves	Gymnastique
Objectifs de séances :		SCCC :	
<ul style="list-style-type: none"> -Amener les élèves à se familiariser avec les différents parcours -Amener les élèves à enrichir leur répertoire d'actions afin de communiquer une intention en répertoriant les actions motrices mobilisées -Leur permettre de réaliser un enchaînement d'actions cohérent et optimal 		<ul style="list-style-type: none"> -Domaine.1 : Adapter sa motricité à des situations variées et décrire quoi faire, comment le faire, justifier des choix ou une procédure -Domaine.2 : apprendre par l'action, l'observation, l'analyse de son activité et celle des autres -Domaine.3 : Comprendre et faire respecter les règles de sécurité 	
Objectifs de mémoire :			
<ul style="list-style-type: none"> -Début de séance : mettre les élèves en situation d'exploration (Sans verbalisation de leur part) -Pendant la séance : passer l'entretien d'explicitation avec certains élèves afin de leur permettre de verbaliser sur le parcours qu'ils viennent de réaliser (au moins 2 élèves) 			
Matériels pour séances :		Matériels pour mémoire :	
<ul style="list-style-type: none"> -Praticable, poutre, tapis, tremplin... -Fiches des parcours -Fiches niveaux/maîtrises -Fiches d'auto-évaluation 		<ul style="list-style-type: none"> -Fiches d'observation -Enregistreur 	
Déroulement :			
Temps : (45')	↗ Séances.1 et 2 :		Organisation :
10'	<p>1. Echauffement (en autonomie)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se mettre assis sur le praticable, alignés sur les lignes - Exercice de gainage - Mobilisation articulaire 		Groupe classe
30'	<p>2. Réalisation des parcours en alternance :</p>		Groupes de 5/6

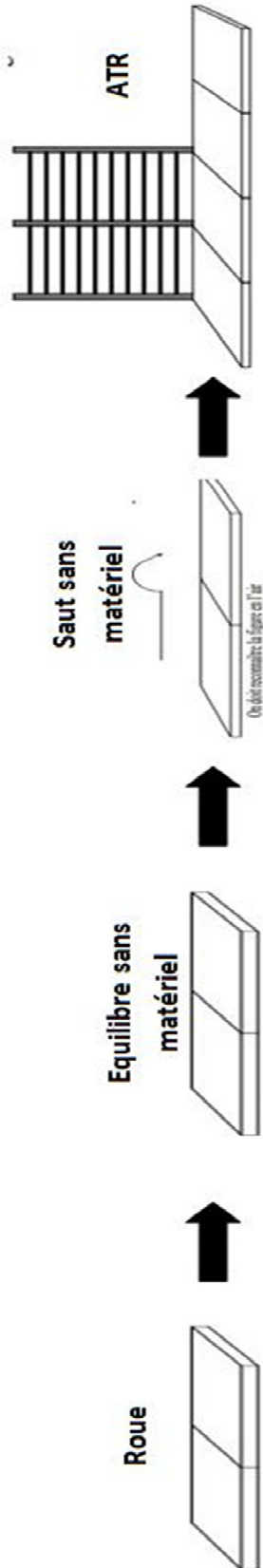
15' par parcours	<ul style="list-style-type: none"> - Nous avons installé 4 parcours différents - Pour chaque parcours, vous allez devoir réaliser une série d'action et une fiche est à votre disposition pour vous indiquer l'ordre des actions à effectuer (montrer les fiches) - Sur chaque parcours, vous allez être par 5 ou 6. A chaque fois nous allons avoir trois observateurs et trois pratiquants. - Les pratiquants vous allez devoir remplir une fiche (expliquer la fiche) et les observateurs vous allez devoir valider la fiche remplis par les pratiquants - Puis on échangera les rôles - Une fois que tout le monde est passé au moins deux/trois fois, vous allez changer de parcours. Attention vous ne pourrez changer de parcours uniquement lorsque je vous le dirais. - Au cours de cette activité, il se peut que je vienne interroger certains d'entre vous sur votre pratique. Ce n'est pas du tout pour vous évaluer, c'est uniquement pour moi, pour mon mémoire. - Pendant que les élèves pratiquent, passer voir 4 élèves pour leur expliquer les attendus de ce mémoire. (demander de remplir le questionnaire après la pratique mais avant l'entretien) 	élèves
5'	<p>3.Mise en évidence des consignes de sécurité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attention, lorsqu'un élève est en train de réaliser le parcours, les autres attendent leur tour. - Pour certains parcours, vous ne pourrez pratiquer sans l'aide d'un pareur qui veillera votre sécurité <p>4.Retour au calme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elèves qui ont passé l'entretien sont interrogés pour expliquer à leurs camarades comment ils ont réalisé la roue. 	Individuel
		Groupe classe

Légende :

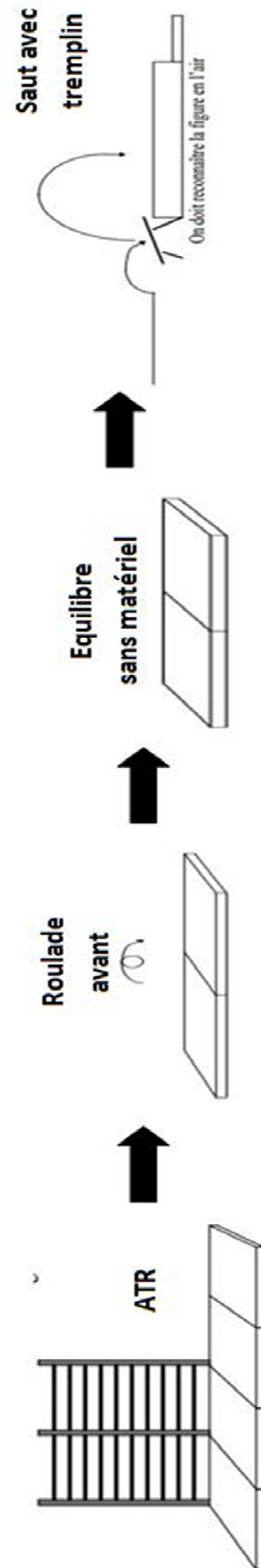
- Consignes énoncées par l'enseignant (ici moi)
- Actions des élèves
- Actions pour le mémoire
- Modification entre le prévu et le réalisé

D. Document.4.Fiches parcours :

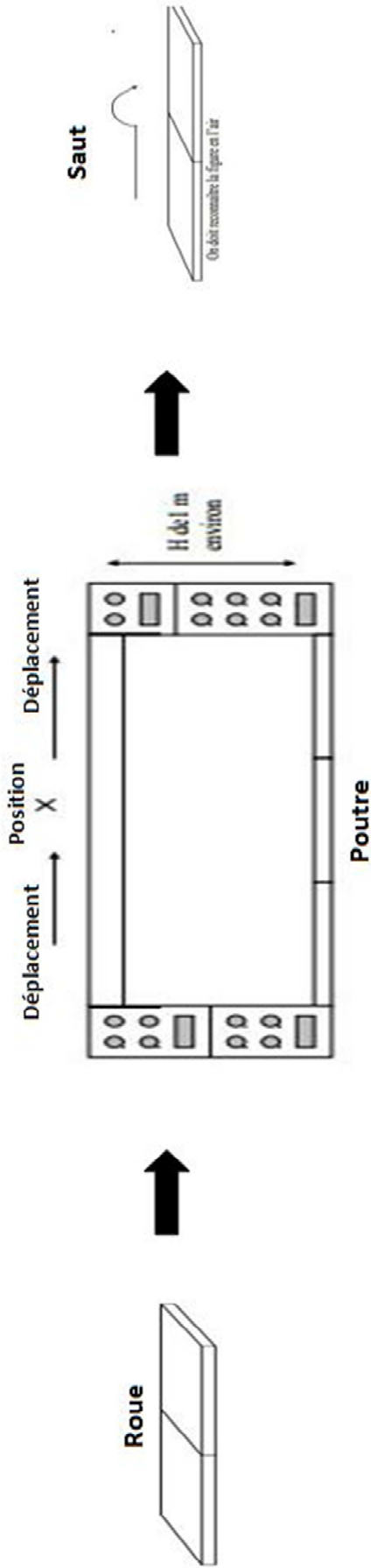
Parcours A :



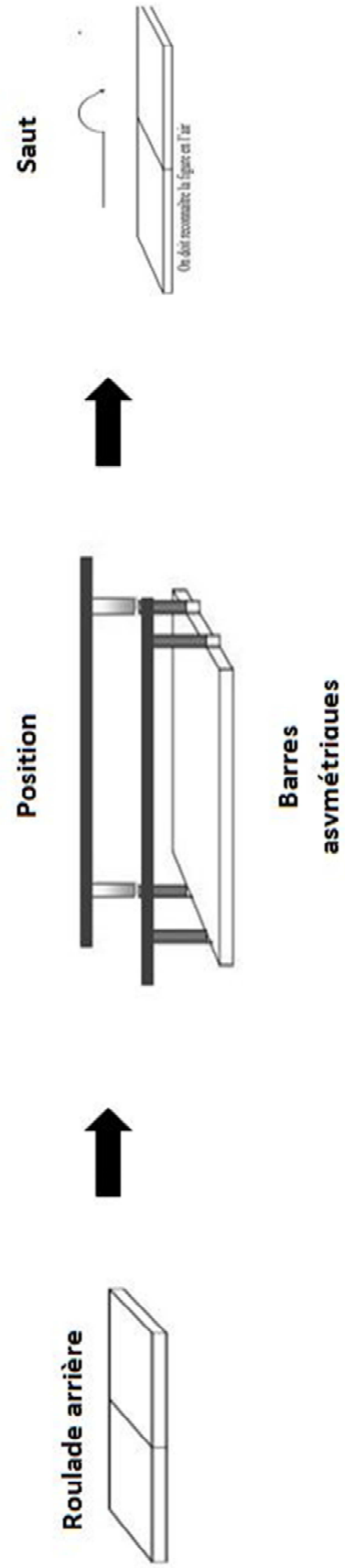
Parcours B :



Parcours C :



Parcours D :

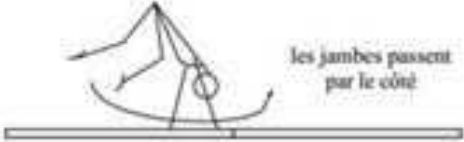
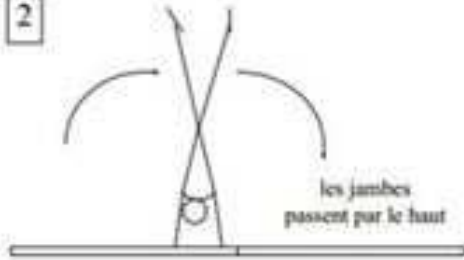
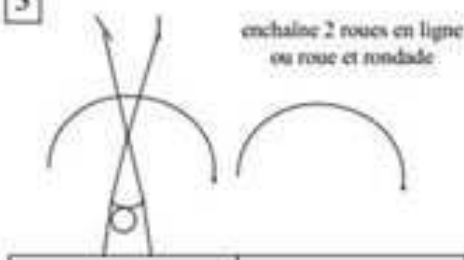


E. Document.5.Fiches niveaux/maîtrises (Parcours. A) :

Roue :

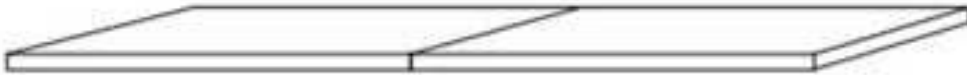
Tourner



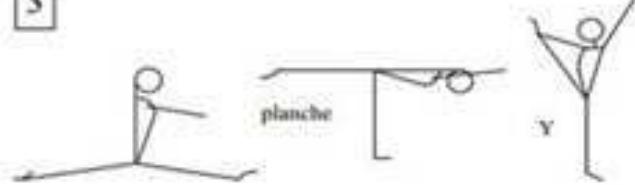


Niveau de Difficulté	Niveau de Maîtrise
<p data-bbox="309 1010 347 1055">1</p>  <p data-bbox="596 1133 762 1189">les jambes passent par le côté</p>	<p data-bbox="879 1016 917 1061">1</p> <p data-bbox="979 1070 1118 1173">Chute à l'arrivée</p>
<p data-bbox="309 1308 347 1352">2</p>  <p data-bbox="596 1496 762 1552">les jambes passent par le haut</p>	<p data-bbox="879 1314 917 1359">2</p> <p data-bbox="938 1368 1193 1518">Jambes pliées pendant la roue, déséquilibre à l'arrivée</p>
<p data-bbox="309 1641 347 1686">3</p>  <p data-bbox="549 1675 778 1731">enchaine 2 roues en ligne ou roue et rondade</p>	<p data-bbox="879 1648 917 1693">3</p> <p data-bbox="938 1747 1209 1872">Jambes tendues pendant la roue, arrivée équilibrée</p>

Equilibre sans matériel :

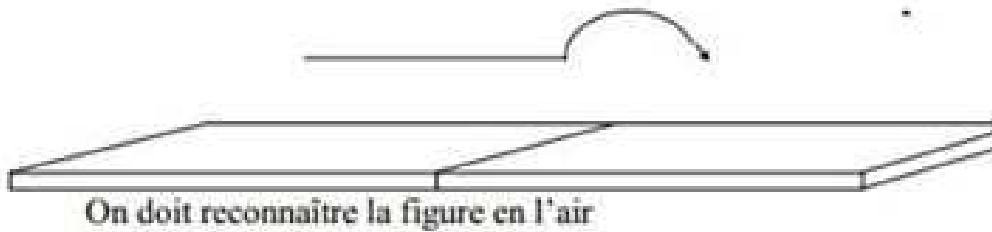
Tenir la figure 5 secondes












Niveau de Difficulté	Niveau de Maîtrise
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin-bottom: 5px;">1</div> 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin-bottom: 10px;">1</div> <p style="text-align: center; font-weight: bold;">Chute</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin-bottom: 5px;">2</div> 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin-bottom: 10px;">2</div> <p style="text-align: center; font-weight: bold;">Déséquilibre</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin-bottom: 5px;">3</div> 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin-bottom: 10px;">3</div> <p style="text-align: center; font-weight: bold;">Equilibre</p>

Saut sans matériel :

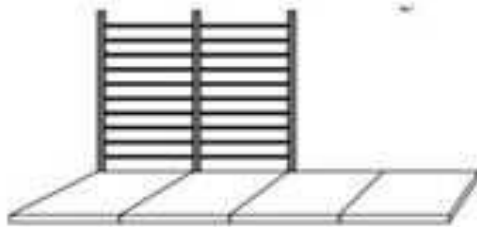
3 pas d'élan, saut et réception



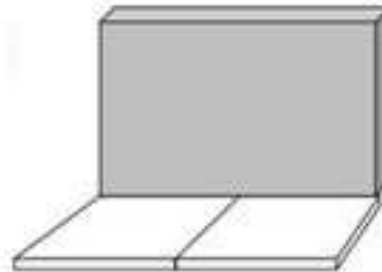
Niveau de Difficulté	Niveau de Maîtrise
<p>1</p> <p>droit tendu extension</p>   	<p>1</p> <p>Chute</p>
<p>2</p> <p>écart demi-groulé demi-tour</p>   	<p>2</p> <p>Déséquilibre ou pas supplémentaires</p>
<p>3</p> <p>groulé tour complet jambes tendues mains-genoux</p>   	<p>3</p> <p>Equilibre et amplitude</p>

ATR :

Se renverser et tenir la figure 3 secondes



OU



Niveau de Difficulté	Niveau de Maîtrise
<p>1</p> <p>OU</p>	<p>1</p> <p>Chute immédiate</p>
<p>2</p> <p>Avec de l'aide d'un pareur</p>	<p>2</p> <p>Sortie non maîtrisée (chute)</p>
<p>3</p>	<p>3</p> <p>Sortie maîtrisée</p>

F. Document.6.Fiches d'auto-évaluation avant verbalisation :

a) *Fiche d'auto-évaluation vierge :*

Prénom gymnaste :
Prénom observateur :

Fiche d'auto-évaluation :

Consigne: Gymnaste : Remplir cette fiche en indiquant le niveau de difficulté de chaque figure.
Observateur : Remplir le niveau de maîtrise du gymnaste observé.

Parcours	Actions	Niveau de difficulté	Niveau de maîtrise (à remplir par l'observateur)
Parcours A	Roue	Niveau :	Niveau :
	Equilibre sans matériel	Niveau :	Niveau :
	Saut sans matériel	Niveau :	Niveau :
	ATR	Niveau :	Niveau :
Parcours B	ATR	Niveau :	Niveau :
	Roulade avant	Niveau :	Niveau :
Parcours C	Equilibre sans matériel	Niveau :	Niveau :
	Saut avec tremplin	Niveau :	Niveau :
	Roue	Niveau :	Niveau :
	Poutre (position)	Niveau :	Niveau :
	Poutre (déplacement)	Niveau :	Niveau :
Parcours D	Saut	Niveau :	Niveau :
	Roulade avant	Niveau :	Niveau :
	Barres asymétriques (position)	Niveau :	Niveau :
	Saut	Niveau :	Niveau :

b) Fiche d'auto-évaluation élève.1 (« Luc ») :

LUC

Prénom gymnaste :
Prénom observateur :

Fiche d'auto-évaluation :

Consigne : Gymnaste : Remplir cette fiche en indiquant le niveau de difficulté de chaque figure.
Observateur : Remplir le niveau de maîtrise du gymnaste observé.

Parcours	Actions	Niveau de difficulté	Niveau de maîtrise (à remplir par l'observateur)
Parcours A	Roue	Niveau : 2	Niveau : 2 (2)
	Equilibre sans matériel	Niveau : 3	Niveau : 3 (3)
	Saut sans matériel	Niveau : 3	Niveau : 3 (3)
Parcours B	ATR	Niveau : 2	Niveau : 2
	ATR	Niveau : 2	Niveau : 2
	Roulade avant	Niveau : 3	Niveau : 3
	Equilibre sans matériel	Niveau : 3	Niveau : 3
	Saut avec tremplin	Niveau : 1	Niveau : 1
	Roue	Niveau : 2	Niveau : 2
Parcours C	Poutre (position)	Niveau : 2	Niveau : 2
	Poutre (déplacement)	Niveau : 2	Niveau : 2
	Saut	Niveau : 2	Niveau : 2
Parcours D	Roulade avant	Niveau : 3	Niveau : 3
	Barres asymétriques (position)	Niveau : 2,3	Niveau : 2,3
	Saut	Niveau : 3	Niveau : 3

Camille

Prénom gymnaste :

Prénom observateur :

Fiche d'auto-évaluation :

Consigne : Gymnaste : Remplir cette fiche en indiquant le niveau de difficulté de chaque figure.
 Observateur : Remplir le niveau de maîtrise du gymnaste observé.

Parcours	Actions	Niveau de difficulté	Niveau de maîtrise (à remplir par l'observateur)
Parcours A	Roue	Niveau : 1	Niveau : (1)
	Equilibre sans matériel	Niveau : 2	Niveau : (3)
	Saut sans matériel	Niveau : 2	Niveau : (3)
Parcours B	ATR	Niveau : 3	Niveau :
	ATR	Niveau : 3	Niveau :
	Roulade avant	Niveau : 2	Niveau :
	Equilibre sans matériel	Niveau : 2	Niveau :
	Saut avec tremplin	Niveau : 2	Niveau :
Parcours C	Roue	Niveau :	Niveau :
	Poutre (position)	Niveau :	Niveau :
	Poutre (déplacement)	Niveau :	Niveau :
	Saut	Niveau :	Niveau :
Parcours D	Roulade avant	Niveau : 3	Niveau :
	Barres asymétriques (position)	Niveau : 1	Niveau :
	Saut	Niveau : 2	Niveau :

c) Fiche d'auto-évaluation élève.2 (« Camille ») :

Nadia

Prénom gymnaste :

Prénom observateur :

Fiche d'auto-évaluation :

Consigne : Gymnaste : Remplir cette fiche en indiquant le niveau de difficulté de chaque figure.
 Observateur : Remplir le niveau de maîtrise du gymnaste observé.

Parcours	Actions	Niveau de difficulté	Niveau de maîtrise (à remplir par l'observateur)
Parcours A	Roue	Niveau : 2	Niveau : 3 (1)
	Equilibre sans matériel	Niveau : 3	Niveau : 3 (2)
	Saut sans matériel	Niveau : 2	Niveau : 2 (3)
	ATR	Niveau : 2	Niveau : 3
Parcours B	ATR	Niveau :	Niveau :
	Roulade avant	Niveau :	Niveau :
Parcours C	Equilibre sans matériel	Niveau :	Niveau :
	Saut avec tremplin	Niveau :	Niveau :
	Roue	Niveau :	Niveau :
	Poutre (position)	Niveau :	Niveau :
Parcours D	Poutre (déplacement)	Niveau :	Niveau :
	Saut	Niveau :	Niveau :
	Roulade avant	Niveau :	Niveau :
	Barres asymétriques (position)	Niveau :	Niveau :
	Saut	Niveau :	Niveau :

e) Fiche d'auto-évaluation élève.4 (« Jules »)

Fiche d'auto-évaluation :

Jules

Prénom gymnaste :
 Prénom observateur :

Consigne : Gymnaste : Remplir cette fiche en indiquant le niveau de difficulté de chaque figure.
 Observateur : Remplir le niveau de maîtrise du gymnaste observé.

Parcours	Actions	Niveau de difficulté	Niveau de maîtrise (à remplir par l'observateur)
Parcours A	Roue	Niveau : 4	Niveau : 1
	Equilibre sans matériel	Niveau : 4	Niveau : 1
	Saut sans matériel	Niveau : 7	Niveau : 1
Parcours B	ATR	Niveau : 1	Niveau : 1
	ATR	Niveau : 2	Niveau : 3
	Roulade avant	Niveau : 1	Niveau : 3
	Equilibre sans matériel	Niveau : 2	Niveau : 2
	Saut avec tremplin	Niveau : 2	Niveau : 3
Parcours C	Roue	Niveau : 4	Niveau : 1
	Poutre (position)	Niveau : 1	Niveau : 1
	Poutre (déplacement)	Niveau : 1	Niveau : 1
	Saut	Niveau : 1	Niveau : 1
Parcours D	Roulade avant	Niveau : 4	Niveau : 1
	Barres asymétriques (position)	Niveau : 1	Niveau : 1
	Saut	Niveau : 1	Niveau : 1

G. Document.7.Tableaux d'observation avant verbalisation :

a) Tableau d'observation vierge :

Il est présenté, ici, uniquement le 1^{er} côté du tableau qui est celui qui nous intéresse pour ce mémoire

Parcours. A :				Elève:
Roue :				
	Départ:	Pendant:	Arrivée:	
Remarque :	-Fente *jambe préférentielle devant *Pointe pied avant	*Regard sur ses mains *Corps gainé -Mains: *à plat *orientées même sens *Alignées -Jambes: *Tendues *Ecartées	-Bras: *Tendus *Alignés/aves -Pieds: *Pointes	-Fente *un pied après l'autre *Pointe pied avant -Bras tendus dessus tête -Regard orienté vers avant
Equilibre/ Chute	Equilibre sans matériel :			
	Sur pointes des pieds	Accroupi	Sur un pied	Planche faciale sur 1 pied
Remarque :	*Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé -Bras: *tendus *écartés/alignés -Jambes: *Sur pointes des pieds *Tendus *Sur pointes de pieds	*Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé -Bras: *tendus *écartés/alignés -Jambe au sol : *Tendus *A plat / pointe de pied -Jambe libre : *Tendus *Pointe pied	*Regard orienté vers avant -Bras : *tendus *Parallèles au sol -Jambes au sol : *Tendu *Pied à plat/ pointe -Jambe libre : *tendu *A l'horizontale -Buste s'incline en 1 ^{er} puis jambe libre se place	
Equilibre/ Chute				

b) Tableau d'observation élève.1 (« Luc ») :

Parcours. A :				Elève...
Roue :				
Remarque :	Départ :	Pendant :	Arrivée :	
<p><i>ARRAS</i> <i>ARRÊTÉS</i></p> <p>-Fente *jambe préférentielle devant *Pointe-pied avant</p> <p><i>bras</i></p> <p>Bras tendus dessus tête *Alignés corps</p> <p>-Regard orienté vers avant</p> <p><i>N.2</i> <i>(1 pied)</i></p> <p>Equilibre/ Chute</p>	<p>*Regard sur ses mains ↑ *Corps gainé</p> <p>-Mains : *à plat *orientées même sens *Alignées</p> <p>-Jambes : *Tendus *Ecartées</p>	<p>-Bras : *Tendus *Alignés avec</p> <p>-Pieds : *Pointés</p>	<p>-Fente *un pied après l'autre *Pointe pied avant</p> <p><i>TORSE</i> <i>sur les</i> <i>fosses</i></p> <p>-Bras tendus dessus tête -Regard orienté vers avant</p>	
Equilibre sans matériel :				
Remarque :	Sur pointes des pieds	Accroupi	Sur un pied	Planche faciale sur 1 pied
<p><i>N.3</i> <i>(1 planche)</i></p> <p>*Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé</p> <p>-Bras : *tendus *écartés/alignés</p> <p>-Jambes : *Tendus *Sur pointes de pieds</p> <p>Equilibre/ Chute</p>	<p>*Regard orienté vers avant *Buste droit</p> <p>-Bras : *tendus *Ecartés/ alignés</p> <p>-Jambes : *Sur pointes des pieds</p>	<p>*Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé</p> <p>-Bras : *tendus *écartés/alignés</p> <p>-Jambe au sol : *Tendus *A plat / pointe de pied</p> <p>-Jambe libre : *Tendus *Pointe pied</p>	<p>*Regard orienté vers avant</p> <p>-Bras : *tendus *Parallèles au sol</p> <p>-Jambes au sol : *Tendu *Pied à plat/ pointe</p> <p>-Jambe libre : *tendu *A l'horizontale</p> <p>-Buste s'incline en 1^{er} puis jambe libre se place</p> <p><i>ARRÊTÉS</i></p>	

c) Tableau d'observation élève.2 (« Camille ») :

Elève: ..

Parcours. A :			
Roue :			
Remarque :	Départ :	Pendant :	Arrivée :
<p><i>à l'entrée</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Fente *jambe préférentielle devant *Pointe pied avant -Bras tendus dessus tête *Alignés corps -Regard orienté vers avant <p><i>Pointe de pied</i></p> <p>Equilibre/ Chute</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Regard sur ses mains * Corps gainé -Mains : * à plat * orientées même sens * Alignées -Jambes : * Tendues * Ecartées 	<ul style="list-style-type: none"> -Bras : *Tendus * Alignés avec -Pieds : * Pointes 	<ul style="list-style-type: none"> -Fente * un pied après l'autre *Pointe-pied-avant -Bras tendus-dessus tête -Regard orienté vers-avant <p><i>Culte</i> <i>rectoire</i> <i>accroche</i></p>
Equilibre sans matériel :			
Remarque :	Sur pointes des pieds	Accroupi	Sur un pied
<p><i>N.2</i> <i>(pratique)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> *Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé -Bras : *tendus *écartés/alignés -Jambes : *Tendus *Sur pointes de pieds <p>Equilibre/ Chute</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Regard orienté vers avant *Buste droit -Bras : *tendus *Ecartés/ alignés -Jambes : *Sur pointes des pieds 	<ul style="list-style-type: none"> *Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé -Bras : *tendus *écartés/alignés -Jambe au sol : *Tendus *A plat / pointe de pied -Jambe libre : *Tendus *Pointe pied 	<p>Planche faciale sur 1 pied</p> <ul style="list-style-type: none"> *Regard orienté vers-avant -Bras : *tendus *Parallèles au sol Jambes au sol : *Tendu *Pied à plat/ pointe -Jambe libre : *tendu *A l'horizontale -Buste s'incline en 1^{er} puis jambe libre se place

d) Tableau d'observation élève.3 (« Nadia ») :

Parcours. A :		Roue :		Élève :			
Départ :		Pendant :		Arrivée :			
<p>Remarque :</p> <p><i>Avant</i> <i>Caractère</i></p> <p>- Fente * jambe préférentielle devant * Pointe-pied-avant</p> <p>- Bras tendus dessus tête * Alignés corps</p> <p>- Regard orienté vers avant</p> <p><i>N.1.2</i> <i>(1 pose)</i></p> <p>Equilibre/ Chute</p>	<p>* Regard sur ses mains * Corps gainé</p> <p>- Mains : * à plat * orientées même sens * Alignées</p> <p>- Jambes : * Tendues * Écartées</p>	<p>* Regard orienté vers avant * Corps gainé</p> <p>- Bras : * Tendus * Alignés avec</p> <p>- Pieds : * Pointés</p>	<p>- Fente * un pied après l'autre * Pointe pied avant</p> <p>- Bras tendus dessus tête</p> <p>- Regard orienté vers avant</p> <p><i>RETOUR</i> <i>UNIQUÈMENT</i> <i>sur</i> <i>PIÈDE.</i></p>	<p>Equilibre sans matériel :</p> <p>Accroupi</p> <p>* Regard orienté vers avant * Buste droit</p> <p>- Bras : * tendus * Écartés/ alignés</p> <p>- Jambes : * Sur pointes des pieds</p>	<p>Sur pointes des pieds</p> <p>* Regard orienté vers avant * Alignement corps, corps gainé</p> <p>- Bras : * tendus * écartés/ alignés</p> <p>- Jambes : * Tendus * Sur pointes de pieds</p>	<p>Sur un pied</p> <p>* Regard orienté vers avant * Alignement corps, corps gainé</p> <p>- Bras : * tendus * écartés/ alignés</p> <p>- Jambes au sol : * Tendus * A plat / pointe de pied</p> <p>- Jambes libre : * Tendus * Pointe pied</p>	<p>Planche faciale sur 1 pied</p> <p>* Regard orienté vers avant</p> <p>- Bras : * tendus * Parallèles au sol</p> <p>- Jambes au sol : * Tendus * Pied à plat/ pointe-</p> <p>- Jambes libre : * tendu * A l'horizontale</p> <p>- Buste s'incline en 1^{er} puis jambe libre se place</p>
<p>Remarque :</p> <p><i>N.3</i> <i>(1 pose)</i></p> <p>Equilibre/ Chute</p>	<p>Sur pointes des pieds</p> <p>* Regard orienté vers avant * Alignement corps, corps gainé</p> <p>- Bras : * tendus * écartés/ alignés</p> <p>- Jambes : * Tendus * Sur pointes de pieds</p>	<p>Sur un pied</p> <p>* Regard orienté vers avant * Alignement corps, corps gainé</p> <p>- Bras : * tendus * écartés/ alignés</p> <p>- Jambes au sol : * Tendus * A plat / pointe de pied</p> <p>- Jambes libre : * Tendus * Pointe pied</p>	<p>Planche faciale sur 1 pied</p> <p>* Regard orienté vers avant</p> <p>- Bras : * tendus * Parallèles au sol</p> <p>- Jambes au sol : * Tendus * Pied à plat/ pointe-</p> <p>- Jambes libre : * tendu * A l'horizontale</p> <p>- Buste s'incline en 1^{er} puis jambe libre se place</p>				

e) Tableau d'observation élève.4 (« Jules ») :

Parcours. A :		Roue :		Élève.:	
Départ :		Pendant :		Arrivés :	
<p>Remarque :</p> <p><i>2.2</i></p> <p><i>Écarté/Châte</i></p>	<p>-Fente</p> <p>*jambe préférentielle devant</p> <p>*Pointe pied avant</p> <p>-Bras tendus dessus tête</p> <p>*Alignés corps</p> <p>-Regard orienté vers avant</p>	<p>*Regard sur ses mains</p> <p>*Corps gainé</p> <p>Mains :</p> <p>*à plat</p> <p>*orientées même sens</p> <p>*Alignées</p> <p>-Jambes :</p> <p>*Tendues</p> <p>*Écartées</p>	<p>-Bras :</p> <p>*Tendus</p> <p>*Alignés avec</p> <p>-Pieds :</p> <p>*Pointés</p>	<p>-Fente</p> <p>*un pied après l'autre</p> <p>*Pointe pied avant</p> <p>-Bras tendus dessus tête</p> <p>-Regard orienté vers avant</p>	
Equilibre sans matériel :					
<p>Remarque :</p> <p><i>2.2</i></p> <p><i>Écarté/Châte</i></p>	<p>Sur pointes des pieds</p> <p>*Regard orienté vers avant</p> <p>*Alignement corps, corps gainé</p> <p>-Bras :</p> <p>*tendus</p> <p>*écartés/alignés</p> <p>-Jambes :</p> <p>*Tendus</p> <p>*Sur pointes de pieds</p>	<p>Accroupi</p> <p>*Regard orienté vers avant</p> <p>*Buste droit</p> <p>-Bras :</p> <p>*tendus</p> <p>*Écartés/ alignés</p> <p>-Jambes :</p> <p>*Sur pointes des pieds</p>	<p>Sur un pied</p> <p>*Regard orienté vers avant</p> <p>*Alignement corps, corps gainé</p> <p>-Bras :</p> <p>*tendus</p> <p>*écartés/alignés</p> <p>-Jambe au sol :</p> <p>*Tendus</p> <p>*A plat / pointe de pied</p> <p>-Jambe libre :</p> <p>*Tendus</p> <p>*Pointe pied</p>	<p>Planche faciale sur 1 pied</p> <p>*Regard orienté vers avant</p> <p>-Bras :</p> <p>*tendus</p> <p>*Parallèles au sol</p> <p>-Jambes au sol :</p> <p>*Tendu</p> <p>*Pied à plat/ pointe</p> <p>-Jambe libre :</p> <p>*tendu</p> <p>*A l'horizontale</p> <p>-Buste s'incline en 1^{er} puis jambe libre se place</p>	

H. Document.8.Tableaux d'observation après verbalisation :

a) Tableau d'observation élève.1 (« Luc ») :

(APRES VERBALISATION)

Parcours. A :				Elève...
Roue :				
Remarque :	<p>Départ :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fente *jambe préférentielle devant *Pointe pied avant <p>(DROITE)</p>	<p>Pendant :</p> <ul style="list-style-type: none"> *Regard sur ses mains *Corps gainé <p>-Mains :</p> <ul style="list-style-type: none"> *à plat *orientées même sens *Alignées <p>-Jambes :</p> <ul style="list-style-type: none"> *Tendues *Ecartées <p>(PAS LA)</p>	<p>Arrivée :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fente *un pied après l'autre *Pointe pied avant <p>-Bras tendus dessus tête</p> <p>-Regard orienté vers avant</p>	
Equilibre/ Chute				
Equilibre sans matériel :				
Remarque :	<p>Sur pointes des pieds</p> <ul style="list-style-type: none"> *Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé <p>-Bras :</p> <ul style="list-style-type: none"> *tendus *écartés/alignés <p>-Jambes :</p> <ul style="list-style-type: none"> *Tendus *Sur pointes des pieds 	<p>Accroupi</p> <ul style="list-style-type: none"> *Regard orienté vers avant *Buste droit <p>-Bras :</p> <ul style="list-style-type: none"> *tendus *Ecartés/ alignés <p>-Jambes :</p> <ul style="list-style-type: none"> *Sur pointes des pieds 	<p>Sur un pied</p> <ul style="list-style-type: none"> *Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé <p>-Bras :</p> <ul style="list-style-type: none"> *tendus *écartés/alignés <p>-jambe au sol :</p> <ul style="list-style-type: none"> *Tendus *A plat / pointe de pied <p>-jambe libre :</p> <ul style="list-style-type: none"> *Tendus *Pointe pied 	<p>Planche faciale sur 1 pied</p> <ul style="list-style-type: none"> *Regard orienté vers avant <p>-Bras :</p> <ul style="list-style-type: none"> *tendus *Parallèles au sol <p>-Jambes au sol :</p> <ul style="list-style-type: none"> *Tendu *Pied à plat/ pointe <p>-jambe libre :</p> <ul style="list-style-type: none"> *tendu *A l'horizontale <p>-Buste s'incline en 1^{er} puis jambe libre se place</p>

b) Tableau d'observation élève.2 (« Camille ») :

APRÈS
JER PAUSE
ÉVALUATION

Parcours A : PAS PAUSE ÉVALUATION		Roue :		Elève :	
Remarque :	<p><u>Départ :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Fente *jambe préférentielle devant *Pointe pied avant -Bras tendus dessus tête *Alignés corps -Regard orienté vers avant 	<p><u>Pendant :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> *Regard sur ses mains *Corps gainé -Mains : <ul style="list-style-type: none"> *à plat *orientées même sens *Alignées -Jambes : <ul style="list-style-type: none"> *Tendues *Écartées 	<p><u>Arrivée :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Fente *un pied après l'autre *Pointe pied avant -Bras tendus dessus tête -Regard orienté vers avant 	<p>RETENUE DEPART</p>	
Equilibre/Chute					
Equilibre sans matériel :					
Remarque :	<p>Sur pointes des pieds</p> <ul style="list-style-type: none"> *Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé 	<p>Accroupi</p> <ul style="list-style-type: none"> *Regard orienté vers avant *Buste droit 	<p>Sur un pied</p> <ul style="list-style-type: none"> *Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé 	<p>Planche faciale sur 1 pied</p> <ul style="list-style-type: none"> *Regard orienté vers avant 	
	Equilibre/Chute	<p>-Bras : <ul style="list-style-type: none"> *tendus *écartés/alignés </p> <p>-Jambes : <ul style="list-style-type: none"> *Sur pointes des pieds </p>	<p>-Bras : <ul style="list-style-type: none"> *tendus *écartés/alignés </p> <p>-Jambes : <ul style="list-style-type: none"> *Sur pointes des pieds </p>	<p>-Bras : <ul style="list-style-type: none"> *tendus *écartés/alignés </p> <p>-Jambe au sol : <ul style="list-style-type: none"> *Tendus *A plat / pointe de pied </p> <p>-Jambe libre : <ul style="list-style-type: none"> *Tendus *Pointe pied </p>	<p>-Bras : <ul style="list-style-type: none"> *tendus *Parallèles au sol </p> <p>-Jambes au sol : <ul style="list-style-type: none"> *Tendu *Pied à plat/ pointe </p> <p>-Jambe libre : <ul style="list-style-type: none"> *tendu *A l'horizontale </p> <p>-Buste s'incline en 1^{er} puis jambe libre se place</p>

c) Tableau d'observation élève.3 (« Nadia ») :

après
s'élance

Parcours, A :		Roue :		Élève:.....	
Remarque :	Départ:	Pendant:	Arrivée:		
Remarque : Equilibre/Chute	-Fente *jambe préférentielle devant *Pointe pied avant -Bras tendus dessus tête *Alignés corps -Regard orienté vers avant	*Regard sur ses mains *Corps gainé -Mains : *à plat *orientées même sens *Alignées -Jambes : *Tendus *Ecartées	-Bras : *Tendus *Alignés avec -Pieds : *Pointes	-Fente *un pied après l'autre *Pointe pied avant -Bras tendus dessus tête -Regard orienté vers avant	Planche faciale sur 1 pied *Regard orienté vers avant -Bras : *tendus *Parallèles au sol -Jambes au sol : *Tendu *Pied à plat/ pointe -Jambe libre : *tendu *A l'horizontale -Buste s'incline en 1 ^{er} puis jambe libre se place
		-Fente *jambe préférentielle devant *Pointe pied avant -Bras tendus dessus tête *Alignés corps -Regard orienté vers avant	*Regard sur ses mains *Corps gainé -Mains : *à plat *orientées même sens *Alignées -Jambes : *Tendus *Ecartées	-Bras : *Tendus *Alignés avec -Pieds : *Pointes	-Fente *un pied après l'autre *Pointe pied avant -Bras tendus dessus tête -Regard orienté vers avant	Planche faciale sur 1 pied *Regard orienté vers avant -Bras : *tendus *Parallèles au sol -Jambes au sol : *Tendu *Pied à plat/ pointe -Jambe libre : *tendu *A l'horizontale -Buste s'incline en 1^{er} puis jambe libre se place
Remarque :	Equilibre sans matériel :				
	Sur pointes des pieds *Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé -Bras : *tendus *écartés/alignés -Jambes : *Tendus *Sur pointes de pieds	Accroupi *Regard orienté vers avant *Buste droit -Bras : *tendus *Ecartés/ alignés -Jambes : *Sur pointes des pieds	Sur un pied *Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé -Bras : *tendus *écartés/alignés -Jambe au sol : *Tendus *A plat / pointe de pied -Jambe libre : *Tendus *Pointe pied	Sur un pied *Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé -Bras : *tendus *écartés/alignés -Jambe au sol : *Tendus *A plat / pointe de pied -Jambe libre : *Tendus *Pointe pied	Planche faciale sur 1 pied *Regard orienté vers avant -Bras : *tendus *Parallèles au sol -Jambes au sol : *Tendu *Pied à plat/ pointe -Jambe libre : *tendu *A l'horizontale -Buste s'incline en 1 ^{er} puis jambe libre se place
Remarque : Equilibre/Chute	Sur pointes des pieds *Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé -Bras : *tendus *écartés/alignés -Jambes : *Tendus *Sur pointes de pieds	Accroupi *Regard orienté vers avant *Buste droit -Bras : *tendus *Ecartés/ alignés -Jambes : *Sur pointes des pieds	Sur un pied *Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé -Bras : *tendus *écartés/alignés -Jambe au sol : *Tendus *A plat / pointe de pied -Jambe libre : *Tendus *Pointe pied	Sur un pied *Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé -Bras : *tendus *écartés/alignés -Jambe au sol : *Tendus *A plat / pointe de pied -Jambe libre : *Tendus *Pointe pied	Planche faciale sur 1 pied *Regard orienté vers avant -Bras : *tendus *Parallèles au sol -Jambes au sol : *Tendu *Pied à plat/ pointe -Jambe libre : *tendu *A l'horizontale -Buste s'incline en 1 ^{er} puis jambe libre se place

d) Tableau d'observation élève.4 (« Jules ») :

Elève :	
Parcours. A :	
Roue :	
Remarque : -Fente *jambe préférentielle devant *Pointe pied avant -Bras tendus dessus tête *Alignés corps -Regard orienté vers avant	Départ : (partie de train) *Regard sur ses mains *Corps gainé -Mains : *à plat *orientées même sens *Alignés -Jambes : *Tendues *Ecartées Arrivée : -Fente *un-pied après l'autre *Pointe pied-avant -Bras tendus dessus tête -Regard orienté vers avant DÉROULE LIBRE
Equilibre sans matériel :	
Remarque : Sur pointes des pieds *Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé -Bras : *tendus *écartés/alignés -Jambes : *Tendus *Sur pointes de pieds	Accroupi *Regard orienté vers avant *Buste droit -Bras : *tendus *Ecartés/ alignés -Jambes : *Sur pointes des pieds
Remarque : Sur un pied *Regard orienté vers avant *Alignement corps, corps gainé -Bras : *tendus *écartés/alignés -Jambe au sol : *Tendus *A plat / pointe de pied -Jambe libre : *Tendus *Pointe pied	Planche faciale vers avant *Regard orienté vers avant -Bras : *tendus *Parallèles au sol -Jambes au sol : *Tendu *Pied à plat/ pointe -Jambe libre : *tendu *A l'horizontale -Buste s'incline en 1 ^{er} puis jambe libre se place

I. Document.8.Fiches questionnaires avant entretien :

a) Fiche questionnaire vierge :

Fiche descriptive du parcours :

Répondez aux questions après avoir réalisé l'ensemble du parcours.

1. As-tu réussi à faire l'ensemble du parcours ? OUI / NON

Parcours non réussi :

2. Est-ce que tu peux expliquer à quel moment du parcours tu n'y es pas arrivé ?

.....

3. Est-ce que tu sais comment faire pour réussir la totalité du parcours la prochaine fois ?

.....

.....

4. Quelles sont les différentes actions que tu as réalisées dans ce parcours ?

.....

.....

5. Décris précisément comment faire pour réaliser la première action du parcours ?

.....

.....

.....

Parcours réussi :

2. Est-ce que tu peux expliquer comment tu as fait pour le réussir ?

.....

3. As-tu rencontré des difficultés ? Si oui, à quel moment du parcours ?

.....

.....

4. Quelles sont les différentes actions que tu réalises dans ce parcours ?

.....

.....

5. Décris précisément comment faire pour réaliser la première action du parcours ?

.....

.....

.....

b) Fiche questionnaire élève.1 (« Luc ») :

Fiche descriptive du parcours : Avant verbalisation

Répondez aux questions après avoir réalisé l'ensemble du parcours.

1. As-tu réussi à faire l'ensemble du parcours ? OUI / NON

Parcours non réussi :

2. Est-ce que tu peux expliquer à quel moment du parcours tu n'y es pas arrivé ?
..... pour la pose

3. Est-ce que tu sais comment faire pour réussir la totalité du parcours la prochaine fois ?
.....
.....
.....

4. Quelles sont les différentes actions que tu as réalisées dans ce parcours ?
..... la pose, l'équilibre et le saut

5. Décris précisément comment faire pour réaliser la première action du parcours ?
..... les bras tendus, les jambes aussi et appuie sur les talons

c) Fiche questionnaire élève.2 (« Camille ») :

Fiche descriptive du parcours : Avant verbalisation

Répondez aux questions après avoir réalisé l'ensemble du parcours.

1. As-tu réussi à faire l'ensemble du parcours ? OUI / NON

Parcours non réussi :

2. Est-ce que tu peux expliquer à quel moment du parcours tu n'y es pas arrivé ?
..... à la pose

3. Est-ce que tu sais comment faire pour réussir la totalité du parcours la prochaine fois ?
..... prendre de la place pour réussir la pose

4. Quelles sont les différentes actions que tu as réalisées dans ce parcours ?
..... la pose, l'équilibre sans matériel, saut sans matériel

5. Décris précisément comment faire pour réaliser la première action du parcours ?
..... les bras tendus, une jambe un peu en avant bien au-dessus de la tête, jambes tendues et se tenir sur les mêmes positions au départ

Parcours réussi :

d) Fiche questionnaire élève.3 (« Nadia ») :

Parcours réussi :

2. Est-ce que tu peux expliquer comment tu as fait pour le réussir ?

.....

3. As-tu rencontré des difficultés ? Si oui, à quel moment du parcours ?

Oui au moment de la planche car ça formait aux jambes.

4. Quelles sont les différentes actions que tu réalises dans ce parcours ?

Les différentes activités que j'ai réalisées sont la roue, équilibre sans matériel et saut sans matériel

5. Décris précisément comment faire pour réaliser la première action du parcours ?

.....

.....

.....

e) Fiche questionnaire élève.4 (« Jules ») :

Parcours réussi :

2. Est-ce que tu peux expliquer comment tu as fait pour le réussir ?

.....

3. As-tu rencontré des difficultés ? Si oui, à quel moment du parcours ?

non

4. Quelles sont les différentes actions que tu réalises dans ce parcours ?

le saut l'équilibre sans matériel et le saut

5. Décris précisément comment faire pour réaliser la première action du parcours ?

il faut mettre les mains par terre et pousser avec les jambes

.....

.....

J. Document.9.Retranscription des entretiens d'explicitation :

a) Retranscription de l'entretien avec élève.1 (« Luc ») :

E : intervieweur (moi) / L : « Luc »

Temps	Phrases	T.Total
E. 00'.10,92'' :	Alors maintenant, si tu le veux bien je vais te poser quelques questions pour essayer de comprendre comment tu as fait pour réaliser le parcours. Est-ce que tu es d'accord ?	00'10,92''
L. 00'.12,92'' :	Oui	00'02,00''
E. 00'.30,13'' :	Ne t'inquiète pas, j'avais te poser des questions, mais comme j'te l'ai dis tout à l'heure ce n'est pas pour t'évaluer. C'est uniquement pour qu'on comprenne ensemble comment tu as fait le parcours. D'accord ? Alors ne stresse pas, ça va aller, ok ?	00'17,21''
L. 00'.31,17'' :	Oui, d'accord.	00'01,04''
E. 00'.41,31'' :	Très bien alors on commence. Tu as fait le parcours A, est-ce que tu peux me dire les quatre éléments de ce parcours ?	00'10,14''
L. 00'.50,54'' :	Les quatre éléments de ce parcours.... Heu... (00'.02,59'') c'est-à-dire les quatre éléments, j'comprends pas ?	00'09,23''
E. 00'.54,08'' :	Les quatre actions, si tu préfères.	00'03,54''
L. 01'.03,51'' :	Ah les figures ! Ben y'a la roue, le saut sans matériel et l'équilibre sans matériel.	00'09,43''
E. 01'.04,86'' :	Et la dernière ?	00'01,35''
L. 01'.07,48'' :	On l'a pas fait.	00'02,62''
E. 01'.11,04'' :	Oui mais du coup c'était quoi, même si vous l'avez pas fait ?	00'03,56''
L. 01'.15,47'' :	Heu...(00'.03,40'') l'ATR !	00'04,43''
E. 01'.31,18'' :	Oui c'est ça, donc il y avait en premier la roue, ensuite l'équilibre sans matériel, puis le saut et pour finir l'ATR que du coup, vous n'avez pas fait. Est-ce que tu as rencontré des difficultés dans ce parcours ?	00'15,71''
L. 01'.35,71'' :	Heu...(00'.01,68'') oui au tout début.	00'04,53''
E. 01'.38,18'' :	C'est-à-dire au tout début ?	00'02,47''
L. 01'.42,17'' :	Ben sur la roue, parce que j'arrive pas à la faire.	00'03,99''

E. 01'.54,37" :	Très bien c'est pas grave, t'inquiète pas, du coup on va essayer de comprendre pourquoi tu n'arrives pas à la faire. Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as commencé ? Comment tu as démarré ta roue ?	00'12,20"
L. 02'.04,85" :	Heu... ben ...(00'06,92") je me suis mis en position et j'ai fait la roue.	00'10,48"
E. 02'.08,54" :	Ah et c'est quoi « en position » ? Tu étais comment ?	00'03,69"
L. 02'.16,59" :	J'étais comme ça (en restant assis sur sa chaise, il monte les bras au dessus de sa tête : 00'04,21") et après j'ai fait la roue.	00'08,05"
E. 02'.22,76" :	D'accord, et si tu devais me l'expliquer avec des mots, tu m'expliquerais ta position de départ comment ?	00'06,17"
L. 02'.29,70" :	..... (00'.06,94")	00'06,94"
E. 02'.31,87" :	Comment tu étais positionné au début ?	00'02,17"
L. 02'.36,74" :	... ben.. (00'.03,51") j'comprends pas.	00'04,87"
E. 02'.48,33" :	Décris-moi ta position de départ. Comment tu étais positionné ? Tu viens de me le montrer maintenant j'aimerais que tu me l'expliques avec des mots. Tout simplement.	00'11,59"
L. 02'.53,66" :	Ah ben, en fait, j'avais les bras levés quoi.	00'05,33"
E. 02'.58,64" :	D'accord, mais plus précisément.	00'04,98"
L. 03'.05,19" :	Plus précisément... (il refait le geste des bras levés au dessus de sa tête : 00'04,46") ah et tendus.	00'06,55"
E. 03'.11,57" :	Oui, donc tes bras étaient levés au dessus de ta tête, tendus. Et tes jambes, comment elles étaient ?	00'06,38"
L. 03'.15,96" :	Mes jambes ? ... droites aussi.	00'04,39"
E. 03'.20,03" :	Toutes droites, l'une à côté de l'autre ?	00'04,07"
L. 03'.22,99" :	Heu non, non, non une devant l'autre.	00'02,96"
E. 03'.26,90" :	Alors laquelle était devant et laquelle était derrière ?	00'04,00"
L. 03'.35,79" :	.... (00'.08,89")	00'.08,89"
E. 03'.36,81" :	Tu ne sais pas ?	00'01,02"
L. 03'.41,30" :	Ben, je crois la droite devant.	00'04,49"
E. 03'.44,54" :	D'accord, t'es pas sûr ?	00'03,24"
L. 03'.46,22" :	Non.	00'01,68"
E. 03'.50,80" :	D'accord, c'est pas grave. Ensuite tu as fait quoi ?	00'04,58"

L. 03'.54,27'' :	C'est-à-dire ?	00'03,47''
E. 03'.59,85'' :	Une fois que tu t'es préparé, que tu t'es mis en position de départ, tu as fait quoi ?	00'05,58''
L. 04'.04,07'' :	J'ai pris mon élan pour faire la roue.	00'04,22''
E. 04'.07,43'' :	T'as pris ton élan ? C'est-à-dire, tu as couru ?	00'03,36'' 8
L. 04'.17,21'' :	Non, non j'ai pas couru mais je suis tombé pour faire la roue. J'ai mis mes mains par terre et mes pieds y ont volé.	00'09,78''
E. 04'.24,95'' :	Ah d'accord, donc tu n'as pas pris d'élan, tu as pris une petite impulsion pour faire la roue.	00'07,74''
L. 04'.27,95'' :	Heu oui...	00'03,00''
E. 04'.36,21'' :	Et tes mains au sol étaient placées comment, est-ce que tu peux me détailler les phases de la roue ?	00'08,26''
L. 04'.41,63'' :	Heu...les phases ?	00'05,42''
E. 04'.46,55'' :	Oui. Explique moi comment tu as fait la roue, si tu préfères.	00'04,92''
L. 04'.52,45'' :	Comme ce qu'on a fait au début ?	00'05,90''
E. 04'.55,07'' :	Oui, voilà, comme pour la position de départ.	00'02,62''
L. 05'.06,51'' :	D'accord. Ben en fait j'ai posé mes mains par terre et puis une jambe a commencé à faire le soleil puis l'autre.	00'11,44''
E. 05'.08,57'' :	Faire le soleil, c'est-à-dire ?	00'02,06''
L. 05'.12,04'' :	Elles sont passées au dessus de moi quoi.	00'03,47''
E. 05'.18,48'' :	Ah d'accord, et comment elles étaient ces jambes ?	00'06,44''
L. 05'.21,51'' :	Tendues comme les bras.	00'03,03''
E. 05'.24,25'' :	Tu es sûr que tes jambes étaient tendues ?	00'02,74''
L. 05'.28,60'' :	Ben.... oui.	00'04,35''
E. 05'.35,93'' :	Alors effectivement normalement elles devraient être tendues, mais toi elles étaient plutôt comment ? Si tu devais essayer de te souvenir ?	00'07,33''
L. 05'.39,92'' :	Pliées ?	00'03,99''
E. 05'.47,67'' :	Oui, au moment où tes deux jambes étaient en l'air, elles étaient plutôt pliées. Et du coup ça a fait quoi à la fin ?	00'07,75''
L. 05'.50,65'' :	Ben je suis tombé.	00'02,98''
E. 05'. 56,65'' :	Oui, tu n'as pas pu te réceptionner correctement. Et du coup tu as fini cette figure comment ?	00'06,00''

L. 05'.59,86'' :	Sur les fesses.	00'03,21''
E. 06'.04,69'' :	Et comment tu devrais la terminer normalement ? Dans quelle position ?	00'04,83''
L. 06'.06,71'' :	Debout.	00'02,02''
E. 06'.09,24'' :	Oui, mais debout comment ?	00'02,53''
L. 06'.11,63'' :	Ben les jambes tendues.	00'02,39''
E. 06'.13,72'' :	Oui, les jambes tendues et le buste ?	00'02,09''
L. 06'.15,61'' :	Le buste ?	00'01,89''
E. 06'.16,67'' :	Oui, ton torse.	00'01,06''
L. 06'.19,62'' :	Ben debout.	00'02,95''
E. 06'.21,43'' :	Le buste debout ?	00'01,81''
L. 06'.22,97'' :	Heu non droit !	00'01,54''
E. 06'.31,64'' :	Oui, en faite tu aurais dû terminer ta figure dans la même position que celle de départ. C'est-à-dire ?	00'08,67''
L. 06'.37,66'' :	....(00'.03,39'') Avec les jambes droites et le buste droit.	00'06,02''
E. 06'.39,16'' :	Et les bras ?	00'01,50''
L. 06'.42,97'' :	.... (00'.03,81'')	00'.03,81''
E. 06'.47,45'' :	Comment étaient tes bras au début ? Tu me l'as dit tout à l'heure.	00'04,48''
L. 06'.49,17'' :	Tendus ?	00'01,72''
E.06'.54,99'' :	Oui, c'est ça. Du coup est-ce que tu sais maintenant pourquoi ça n'a pas marché ?	00'05,82''
L. 07'.01,48'' :	Ben parce que j'avais les jambes pliées et que j'suis tombé.	00'06,49''
E. 07'.13,55'' :	Oui, donc si tu devais t'évaluer, tu te mettrais quel niveau de maîtrise ?	00'12,07''
L. 07'.20,45'' :	C'est quoi le ... le niveau de...	00'06,90''
E. 07'. 28,24'' :	Le niveau de maîtrise ? C'est sur la fiche que je vous ai donné tu sais, celle-la (Montre la fiche correspondante).	00'07,79''
L. 07'.34,64'' :	Ah oui, ben.. heu, le 3 parce que j'suis tombé.	00'06,40''
E. 07'.43,72'' :	Oui. On va s'arrêter là parce que je dois faire passer quelqu'un d'autre. Merci beaucoup L ».	00'09,08''
	Total temps de parole élève : 03'27,86''	Total temps de parole Intervieweur : 04'15,52''

b) Retranscription de l'entretien avec élève.2 (« Camille ») :

E : intervieweur (moi) / C : « Camille »

Temps	Phrases	T.Total
E. 00'.16,69'' :	« Ne stress pas c'est juste heu pour moi d'accord, ok ? Ca va ? Alors on va essayer de comprendre toutes les deux qu'est-ce qui n'a pas marché dans ton parcours. D'accord ? Donc toi est-ce que tu sais ce qui n'a pas marché dans ton parcours ?	00'16,69''
C. 00'.24,74'' :	Oui c'est l'élan, je ne prends pas assez d'élan et du coup pour retomber sur les pieds c'est un peu dur.	00'08,05''
E. 00'27,95'' :	Alors à quel niveau ça n'a pas marché ?	00'03,21''
C. 00'31,11'' :	Heu, j'ai pas trop compris.	00'03,16''
E. 00'.35,09'' :	A.. alors sur ton parcours tu as plusieurs étapes...	00'03,98''
C. 00'.36,37'' :	Oui.	00'01,28''
E. 00'.38,96'' :	D'accord, est-ce que tu te rappelles les étapes ?	00'02,59''
C. 00'.47,26'' :	J'crois que c'était au moment du tombé à l'arrivée, j'crois que c'était la deux...	00'08,30''
E. 00'.50,47'' :	Les quatre étapes de ce parcours, c'était quoi ?	00'.03,21''
C. 00'.59,64'' :	Ah...heu... c'était d'abord, poser les mains par terre et après lever les jambes.	00'09,17''
E. 01'.04,53'' :	Alors je me suis mal exprimée. Moi j'te demande les quatre actions du parcours.	00'04,89''
C. 01'.05,88'' :	Ah..	00'01,35''
E. 01'.08,79'' :	Oui, c'est moi qui m'exprime mal.	00'02,91''
C. 01'.18,87'' :	D'accord (rire), y'avait la roue, Y'avait le heu... l'équilibre sans matériel et le saut sans matériel.	00'10,08''
E. 01'.19,55'' :	Voilà !	00'00,68''
C. 01'.20,62'' :	Et logiquement l'ATR.	00'01,07''
E. 01'.26,38'' :	Et l'ATR qu'on a enlevé, d'accord et donc toi c'est à quel niveau que ça n'a pas marché ?	00'05,76''
C. 01'.27,38'' :	La roue.	00'01,00''
E. 01'.44,50'' :	Ca ne marche pas au niveau de la roue (interruption par d'autres élèves) donc au niveau de la roue. Et est-ce que tu pourrais expliquer, ce qui n'a pas fonctionné ?	00'17,12''
C. 01'.53,53'' :	Pfffff..... ben... (00'.09,03'')	00'.09,03''
E. 01'.55,89'' :	Tu as le droit de me dire je ne sais pas.	00'02,36''

C. 02'.00,93'' :	Ben l'élan et aussi qu'en j'atterris sur les jambes.	00'05,04''
E. 02'.06,22'' :	Quand t'atterris sur les jambes. Et au niveau de l'élan tu commences par quoi ?	00'05,29''
C. 02'.11,33'' :	Heu.. On m'a expliqué que c'était...	00'05,11''
E. 02'.12,97'' :	Au début de la figure...	00'01,64''
C. 02'.13,96'' :	Oui.	00'00,99''
E. 02'.15,65'' :	Tu commences par quoi toi ?	00'01,69''
C. 02'.32,69'' :	Les deux mains, puis après on saute, sauf que... c'est au moment où on saute, j'sais pas trop quand... j'arrive pas trop à sauter, à des moments parce que je ne me rappelle pas quand il faut sauter.	00'17,04''
E. 02'.45,53'' :	Tu te rappelles pas quand il faut sauter... Et est-ce que tu arrives à te visualiser... heu... déjà, ta position au moment où tu vas prendre l'impulsion ? Comment tu es... toi ?	00'12,84''
C. 02'.51,49'' :	.... (00'.05,96'')	00'.05,96''
E. 02'.54,18'' :	Tes bras, par exemple, ils sont positionnés où ?	00'02,69''
C. 03'.00,51'' :	Heu.. ben..(00'.01,74'') en haut du corps, fin...	00'06,33''
E. 03'.04,68'' :	En haut du corps, oui, d'accord mais plus précisément, ils sont comment ?	00'04,17''
C. 03'.07,07'' :	Ils sont tendus.	00'02,39''
E. 03'.10,49'' :	Oui, ils sont tendus. Et tes jambes elles sont comment ?	00'03,42''
C. 03'.16,02'' :	Heu.. Tendues aussi. Un peu raide fin...	00'05,53''
E. 03'.19,22'' :	Et leurs positions ? Comment elles sont positionnées ?	00'03,20''
C. 03'.25,08'' :	Heu...(00'.03,12'') j'sais pas trop l'expliquer... (00'.01,25'')	00'05,86''
E. 03'.25,95'' :	Tu sais pas ?	00'00,87''
C. 03'.28,17'' :	(Signe de négation avec la tête)	00'02,22''
E. 03'.35,54'' :	T'as le droit de le mimer aussi, te lever et le mimer, tu peux le faire si ça t'aide à... à te souvenir.	00'07,37''
C. 03'.43,64'' :	C'est comme ça (elle se met en position fente, bras tendus au dessus de sa tête et les pieds l'un devant l'autre).	00'08,10''
E. 03'.45,87'' :	Alors tes pieds ils sont comment ?	00'02,23''
C. 03'.53,65'' :	un pied un peu devant et l'autre tout droit derrière.	00'07,78''
E. 03'.55,52'' :	Lequel est devant ?	00'01,87''
C. 03'.59,17'' :	(Touche sa jambe gauche) Le gauche.	00'03,65'' 2

E. 04'.04,52'' :	D'accord, alors maintenant, si je te demande de me faire la roue de suite maintenant, tu peux me la faire ?	00'05,35''
C. 04'.07,37'' :	Là, je la fais maintenant ?	00'02,85''
E. 04'.08,53'' :	Oui.	00'01,16''
C. 04'.13,87'' :	<i>(elle change de pied met le pied droit devant et le gauche derrière)</i>	00'05,34'' 0
E. 04'.24,33'' :	Stoooooop !!! Super, ne le fais pas ! Je voulais juste voir quelque chose qui s'est produit. Est-ce que tu vois de quoi je parle ?	00'10,46''
C. 04'.29,97'' :	heu... non	00'05,64''
E. 04'.32,36'' :	Quel pied est devant maintenant ?	00'02,39''
C. 04'.36,16'' :	Ah... le droit, j'ai changé de pied.	00'03,80''
E. 04'.39,24'' :	Oui et tu es droitère ou gauchère ?	00'03,08''
C. 04'.40,61'' :	Droitère.	00'01,37''
E. 04'.44,19'' :	Donc d'habitude tu mets le droit quand tu pars toi ?	00'03,58''
C. 04'.48,88'' :	Oui, je crois... j'suis comme ça. (Reste dans la même position : 00'03,14'')	00'04,69''
E. 04'.52,67'' :	D'accord, et du coup c'est comment comme ça ?	00'03,79''
C. 05'.01,96'' :	Avec les bras en l'air au dessus de ma tête, les jambes tendues avec la droite devant et la gauche derrière.	00'09,29''
E. 05'.14,30'' :	D'accord, ok. Donc t'es positionnée bras en l'air, jambes tendues, un pied devant l'autre et là tu dis qu'il faut faire un saut avant de faire la roue ? Tu peux te rasseoir si tu veux.	00'12,34''
C. 05'.25,53'' :	Non en faite c'est pour prendre de l'élan, fin... on m'a expliqué qu'il fallait un peu prendre de l'élan pour que je réussisse un peu à atterrir sur les pieds.	00'11,23''
E. 05'.28,10'' :	Mais c'est qui ce « on » ?	00'02,57''
C. 05'.32,24'' :	Ben c'est le prof de sport et océane aussi.	00'04,14''
E. 05'.39,16'' :	D'accord, ils t'ont dit ça dans les séances que vous avez fait avant ?	00'06,92''
C. 05'.40,15'' :	Oui.	00'00,99''
E. 05'.47,08'' :	D'accord, alors on va revenir sur ta pratique d'aujourd'hui. Sur la roue que tu viens de faire d'accord ?	00'06,93''
C. 05'.48,78'' :	Oui, d'accord.	00'08,63''
E. 05'.57,49'' :	Donc après cette prise d'élan, est-ce que tu sais si tu avais les jambes tendues ? Quand tu as fait la roue ?	00'08,71''
C. 06'.04,64'' :	Heu... on m'a dit que pas trop, fin elles étaient un peu pliées j'crois.	00'07,15''

E. 06'.09,07'' :	Qui t'as dit quelles étaient un peu pliées ?	00'04,43''
C. 06'.11,34'' :	Mon observateur.	00'02,27''
E. 06'.17,15'' :	D'accord, donc elles étaient un peu pliées et du coup est-ce que tu sais pourquoi tu as chuté ?	00'05,81''
C. 06'.23,06'' :	.... (00'.04,58'') J'sais pas trop...	00'05,91''
E. 06'.27,76'' :	Tu sais pas trop, tu sais pas la cause de ta chute ?	00'04,70''
C. 06'.29,14'' :	Non.	00'01,38''
E. 06'.55,47'' :	D'accord, alors si on résume tout ce que tu viens de me dire depuis le début. Tu t'es positionné au début avec les bras tendus levés au dessus de ta tête, les jambes l'une derrière l'autre tendue. Puis tu as fait un petit saut d'élan qui t'a permis ou non de te renverser pour faire la roue. Au moment de faire la roue tes jambes étaient pliées et tu as chuté. C'est bien ce que tu m'as dit ?	00'26,33''
C. 07'.03,73'' :	Heu ... oui, mais du coup c'est peut-être le fait que j'avais les jambes pliées ?	00'08,26''
E. 07'.07,32'' :	Et qu'est ce que ça a provoqué d'avoir les jambes pliées ?	00'03,59''
C. 07'.13,76'' :	....Du coup, du coup ... ch'uis tombée.	00'06,44''
E. 07'.22,63'' :	Oui tu n'as pas pu te réceptionner avec tes pieds. Et puis si tu prends trop d'élan au début qu'est-ce que ça provoque ?	00'08,87''
C. 07'.29,65'' :	Trop d'élan au début (00'.04,18'')	00'07,02''
E. 07'.31,41'' :	Pourquoi on prend de l'élan en général ?	00'01,76''
C. 07'.41,73'' :	Heu, ...pour aller plus vite ? Mais moi on m'a dit que ça me permettrait de faire la roue.	00'10,32''
E. 07'.43,78'' :	De faire la roue ? C'est-à-dire ?	00'02,05''
C. 07'.51,68'' :	Ben... fin..de comment dire.... De la finir.	00'07,90''
E. 07'.58,80'' :	D'accord, alors l'élan permet de sauter plus haut ou plus loin. Mais pour la roue est-ce que c'est réellement nécessaire ?	00'07,12''
C. 08'.10,79'' :	Ben oui parce qu'avant j'arrivai pas à la finir complètement alors que là, bon... je suis tombée mais j'ai fini.	00'11,96''
E. 08'.36,26'' :	Oui, mais fini sur les fesses et non sur les pieds. Alors ce qui serait bien, c'est que tu t'interroges sur comment finir sur les pieds et non sur les fesses. La 1 ^{ère} étape était de finir la roue, maintenant je te demande de finir la roue sur les pieds. Qu'est ce qui faudrait faire pour ça au niveau de l'élan ?	00'25,47''
C. 08'.45,93'' :	....Je sais pas. (00'.07,04'')	00'09,67''

E. 08'.50,66"	Ok donc l'élan va te permettre d'aller vite ou moins vite ?	00'04,73"
C. 08'.51,40"	Vite.	00'00,74"
E. 08'.56,08"	Oui vite, donc il faudrait faire quoi au niveau de l'élan pour terminer sur les pieds ?	00'04,68"
C. 08'.58,14"	Aller moins vite.	00'02,06"
E. 09'.03,24"	Oui aller moins vite pour que t'es le temps de poser tes pieds au sol.	00'05,10"
C. 09'.09,19"	Ah mais du coup pourquoi le prof de sport m'a dit de prendre de l'élan ?	00'05,95"
E. 09'.23,35"	Peut-être parce que tu ne donnais pas assez d'impulsion au moment du renversement. Tes jambes ne basculaient pas assez vite pour te permettre de terminer la roue. L'élan permet ça mais il faut le doser.	00'14,16"
C. 09'.27,12"	Oui que je donne pas trop de force non plus.	00'03,77"
E. 09'.39,82"	C'est ça, que la force d'impulsion mis dans les jambes te permet de faire la roue sans retomber trop vite. Je suis désolée mais ça va être l'heure, on s'arrête là. Je te remercie pour ta participation ».	00'12,70"
	Total temps de parole élève : 04'34,26"	Total temps de parole Enseignant : 05'05,56"

c) Re transcription de l'entretien avec élève.3 (« Nadia ») :

E : intervieweur (moi) / N : « Nadia »

Temps	Phrases	T.Total
E. 00'.10,21'' :	Alors je te rappelle que si je vous fais passer cet entretien c'est uniquement pour moi, vous n'êtes pas évalué dessus, d'accord ? Ca marche ?	00'10,21''
N. 00'.11,66'' :	Oui.	00'01,45'' 1
E. 00'.21,11'' :	Alors y'a pas besoin d'être stressé. Je vais te poser des questions sur le parcours pour qu'on comprenne ensemble comment tu as fait pour réussir la totalité du parcours d'accord ?	00'09,45''
N. 00'.22,01'' :	Oui.	00'00,90''
E. 00'.27,95'' :	Très bien, donc toi tu as marqué sur ta fiche que tu as réussie l'ensemble du parcours, c'est ça ?	00'05,94''
N. 00'.29,24'' :	Oui.	00'01,29''
E. 00'.33,47'' :	Est-ce que tu peux me rappeler les quatre actions de ce parcours ?	00'04,23''
N. 00'.49,68'' :	Heu oui... y'a la roue, l'équilibre sans matériel et heu... le saut... et, et... le dernier je me souviens plus...	00'16,21''
E. 00'.53,65'' :	D'accord, c'est pas grave, c'est parce qu'on l'a enlevé. C'était l'ATR.	00'03,97''
N. 00'.55,46'' :	Ah oui l'ATR.	00'01,81''
E. 01'.20,33'' :	Donc le parcours que tu as fait été constitué d'une roue, puis d'un équilibre sans matériel, d'un saut sans matériel et d'une l'ATR. Très bien. Alors maintenant, on va essayer de comprendre comment tu as fait pour réaliser la première action de ce parcours, la roue. Beaucoup de tes camarades ont du mal à la faire et ce serait bien que tu puisses leur expliquer comment toi tu as fait.	00'24,87''
N. 01'.24,38'' :	D'accord.	00'04,05''
E. 01'.32,03'' :	Alors prenons une situation concrète, si j'étais un élève et que je te demande comment tu as fait pour faire la roue, tu me dirais quoi ?	00'07,65''
N. 01'.35,17'' :	Je dois expliquer comment j'ai fait ?	00'03,14''
E. 01'.36,65'' :	Oui c'est ça.	00'01,48''
N. 01'.44,04'' :	Ah ben, j'ai mis les mains au sol et j'ai passé mes jambes au dessus de moi pour faire la roue.	00'.07,39''
E. 01'.55,32'' :	Oui, alors on va essayer d'être encore plus précise. Reprenons au tout début, si	00'11,28''

	tu veux bien. Comment tu t'es positionnée au début ?	
N. 02'.02,69'' :	... (00'.07,37'')	00'.07,37''
E. 02'.08,49'' :	Avant de commencer à faire la roue, est-ce que tu as positionné ton corps d'une manière particulière ?	00'.05,80''
N. 02'.14,63'' :	D'une manière particulière ? ... (00'.01,29'')	00'.06,14''
E. 02'.23,03'' :	Oui, par exemple, est-ce que tu pourrais m'expliquer comment était positionné tes bras et tes jambes avant de faire la roue ? Dans quelle position ?	00'.08,40''
N. 02'.30,95'' :	Ah Heu... il me semble au dessus de moi, levés.	00'.07,92''
E. 02'.32,16'' :	Qu'est-ce qui était levés ?	00'.01,21'' 5
N. 02'.40,40'' :	Mes bras, ils étaient levés au dessus de moi. (Elle lève ses bras au dessus de sa tête : 00'.03,51'') comme ça.	00'.08,24''
E. 02'.44,37'' :	D'accord, et tes jambes ? Si tu devais me les décrire, elles étaient comment ?	00'.03,97''
N. 02'.48,14'' :	Pareil que quand on fait l'ATR.	00'.03,77''
E. 02'.52,39'' :	Ah oui et elles sont comment quand tu fais l'ATR ?	00'.04,25''
N. 02'.56,00'' :	Une avant l'autre.	00'.03,61''
E. 03'.03,54'' :	Donc tes bras étaient tendus au dessus de toi et tes jambes l'une derrière l'autre. Ok Est-ce que tu sais quelle jambe était devant ?	00'.07,54''
N. 03'.09,59'' :	(En faisant les gros yeux) heu non... non je sais pas.	00'.06,05''
E. 03'.14,66'' :	D'accord, c'est pas grave. Est-ce que tu sais celle qu'on met normalement devant ?	00'.05,07''
N. 03'.21,91'' :	...Oui la jambe droite parce que j'suis droitère... non ?	00'.07,25''
E. 03'.29,16'' :	Oui normalement, les droitiers vont préférer mettre la jambe droite devant et les gauchers l'inverse mais y'a des exceptions des fois.	00'.07,25''
N. 03'.32,50'' :	Oui la maîtresse nous l'avait dit déjà.	00'.03,34''
E. 03'.37,71'' :	D'accord, donc tu savais que souvent les droitiers mettent leur jambe droite devant ?	00'.05,21''
N. 03'.40,14'' :	Oui....	00'.02,43''
E. 03'.49,49'' :	Ok, on a vu comment tu étais positionnée au début de la roue, maintenant j'aimerais que tu me dises c'que tu as fait après.	00'.09,35''
N. 03'.54,76'' :	C'est-à-dire, la roue ?	00'.05,27''
E. 03'.57,56'' :	Oui comment tu as fait la roue ?	00'.02,80''

N. 04'.00,65'' :	Quand j'ai fait la roue ?	00'03,09''
E. 04'.05,83'' :	Oui explique moi ce que tu as fait quand tu as fait la roue !	00'05,18''
N. 04'.07,77'' :	Je dois décrire ?	00'01,94''
E. 04'.09,42'' :	Oui c'est ça.	00'01,65''
N. 04'.17,91'' :	... J'ai monté ....mes.. mes jambes en l'air, ....droites.	00'08,49''
E. 04'.19,96'' :	Et tes mains elles étaient où ?	00'02,05''
N. 04'.27,17'' :	Ah... euh oui mes mains... elles étaient au sol.	00'07,21''
E. 04'.28,73'' :	Et où au sol ?	00'01,56''
N. 04'.41,60'' :	.... Ben au sol.... Je sais pas... (rire)	00'12,87''
E. 04'.44,47'' :	Est-ce qu'elles étaient devant, derrière, sur le côté ?	00'02,87''
N. 04'.46,69'' :	Sur le côté.	00'02,22''
E. 04'.52,57'' :	D'accord sur le coté, du coup elles étaient orientées vers où si elles étaient sur le côté ?	00'05,88''
N. 04'.59,79'' :	... ben vers le sol mais sur le côté.	00'07,22''
E. 05'.10,67'' :	Alors quand je dis orienté, c'est tes ongles, ils étaient vers le parcours C, devant toi ou vers le banc derrière toi ?	00'11,88''
N. 05'.16,62'' :	Ah ... heu... vers la poutre. (Regarde ses mains)	00'05,95''
E. 05'.19,46'' :	D'accord, donc vers le parcours C.	00'02,84''
N. 05'.20,44'' :	Oui.	00'00,98''
E. 05'.25,38'' :	Et est-ce que tu sais comment était positionnées tes jambes ?	00'04,94''
N. 05'.29,28'' :	Je dirais droites.	00'03,90''
E. 05'.31,05'' :	Comment tu le sais ?	00'01,77''
N. 05'.34,95'' :	... ben parce que je l'ai senti.	00'03,90''
E. 05'.40,23'' :	Personne ne te l'a dit ?	00'05,28''
N. 05'.43,72'' :	Mmm.. non	00'03,49''
E. 05'.52,22'' :	D'accord, très bien. Et du coup est-ce que tu as monté les deux en même temps ? ... Pour les passer au dessus de ta tête ?	00'08,50''
N. 05'.59,51'' :	.. j'crois que j'ai passé la première jambe et après l'autre.	00'07,29''
E. 06'.01,08'' :	C'est quoi la première jambe ?	00'01,57''
N. 06'.03,17'' :	la droite.	00'02,09''
E. 06'.07,73'' :	D'accord et du coup, la jambe droite c'était celle qui était devant ?	00'04,56''

N. 06'.14,29'' :	Heu oui ah mais non, non, non la gauche alors.	00'06,56''
E. 06'.16,88'' :	La gauche en premier du coup ?	00'02,59''
N. 06'.20,77'' :	Oui la gauche et après la droite sinon ça serait trop dur.	00'03,89''
E. 06'.23,01'' :	C'est quoi qui serait trop dur ?	00'02,24''
N. 06'.25,61'' :	Ben de faire la roue.	00'02,60''
E. 06'.28,06'' :	Ah bon et pourquoi ?	00'02,45''
N. 06'.34,84'' :	Parce que la jambe de devant elle quitte le sol en dernier, c'est logique !	00'06,78''
E. 06'.39,31'' :	Oui mais pourquoi c'est logique ? Qu'est ce qui te fait dire que c'est logique ?	00'04,47''
N. 06'.44,75'' :	Parce qu'elle est devant et du coup, elle peut pas être en l'air avant l'autre.	00'05,44''
E. 06'.58,05'' :	Oui tu as raison, c'est la jambe du fond qui permet de prendre l'impulsion et la jambe de devant suit le mouvement. Très bien, donc une fois que tes jambes sont en l'air. Comment tu finis l'action ?	00'13,30''
N. 07'.05,80'' :	... finis l'action ... sur les pieds ?	00'07,75''
E. 07'.09,56'' :	Oui sur les deux pieds. Et tes bras ils finissent où ?	00'03,76''
N. 07'.16,52'' :	.... (00'.06,96'')	00'06,96''
E. 07'.17,24'' :	Tu sais pas ?	00'00,72''
N. 07'.21,08'' :	... non. (00'.03,84'')	00'03,84''
E. 07'.27,38'' :	D'accord, c'est pas grave. Du coup si tu devais expliquer à un de tes camarades comment faire la roue. Qu'est ce qui serait important de lui dire ?	00'06,30''
N. 07'.34,59'' :	.... (00'.07,21'')	00'.07,21''
E. 07'.38,94'' :	Si tu devais résumer tout ce qu'on vient de dire, qu'est ce qui serait important de retenir ?	00'04,35''
N. 07'.46,48'' :	heu... heu... (00'.05,68'') que c'est dur.	00'07,54''
E. 07'.49,37'' :	(Rire) Qu'est-ce qui est dur ?	00'02,89''
N. 07'.51,54'' :	Ben de faire la roue.	00'02,17''
E. 07'.53,83'' :	Et pourquoi ?	00'02,29''
N. 07'.58,06'' :	Parce que y'a beaucoup de choses.	00'04,23''
E. 08'.02,56'' :	Oui, les jambes sont comment et les bras ?	00'04,50''
N. 08'.15,64'' :	Ils doivent être droits pendant la roue et la jambe de derrière vient.... vient avant la jambe de devant.... Et les bras sont tendus tout le temps.	00'13,08''

E. 08'.23,50'' :	Oui par exemple. Tu as mis sur ta fiche que tu as eu des difficultés pour l'équilibre c'est ça ?	00'07,86''
N. 08'.25,12'' :	Oui, parce que ça fait mal.	00'01,62''
E. 08'.29,16'' :	D'accord, mais tu as réussi tout le parcours ?	00'04,04''
N. 08'.38,31'' :	Ben j'suis arrivée à les faire sans tomber et mon observateur a dit que j'y suis arrivée.	00'09,15''
E. 08'.42,76'' :	D'accord, on va s'arrêter la pour l'entretien. Je te remercie.	00'04,45''
	Total temps de parole de l'élève : 04'20,59''	Total temps de parole de l'intervieweur : 04'21,67''

d) Retranscription de l'entretien avec élève.4 (« Jules ») :

E : intervieweur (moi) / J : « Jules »

Temps	Phrases	T.Total
E. 00'.09,73" :	Alors comme pour tes camarades, je vais main'nant te poser des questions sur le parcours, c'est pas évalué, c'est juste pour moi d'accord ? Ca va ?	00'09,73"
J. 00'.10,71" :	Oui, oui.	00'00,98"
E. 00'.16,14" :	Bien alors on commence, est-ce que tu peux me dire les actions que tu as fait dans ce parcours ?	00'05,43"
J. 00'.32,70" :	Oui, y'avait la roue.... Heu... l'équilibre... sans ... sans matériel et le saut pareil sans matériel... ah et l'ATR mais on pouvait pas la faire.	00'16,56"
E. 00'.45,43" :	Oui, la roue, l'équilibre sans matériel, le saut sans matériel et l'ATR que vous n'avez pas fait, très bien. Sur ta fiche t'as marqué que tu n'avais pas eu de difficulté à faire l'ensemble du parcours, c'est ça ?	00'12,73"
J. 00'.47,09" :	Non.	00'01,66"
E. 00'.48,95" :	T'as eu des difficultés ?	00'01,86"
J. 00'.50,96" :	Non, non, c'était facile.	00'02,01"
E. 00'.52,89" :	Qu'est ce qui était facile ?	00'01,93"
J. 00'.58,38" :	Ben le parcours, c'était facile à faire ... surtout après l'autre parcours.	00'05,49"
E. 01'.00,87" :	C'était quoi l'autre parcours ?	00'02,49"
J. 01'.03,41" :	Le D j'crois.	00'02,54"
E. 01'.08,87" :	Ah d'accord, et tu sais pourquoi il était plus difficile l'autre ?	00'05,46"
J. 01'.13,29" :	Parce qu'y'avait la barre et c'est dur à faire.	00'04,42"
E. 01'.18,81" :	D'accord, donc faire une figure à la barre est plus dure que sans matériel ? C'est ça ?	00'05,52"
J. 01'.20,92" :	Heu ... là oui.	00'02,11"
E. 01'.29,31" :	Ok, bon on va rester sur le parcours que tu viens de faire, le A sinon on aura pas le temps de finir l'entretien, d'accord ?	00'08,39"
J. 01'.30,46" :	D'accord.	00'01,15"
E. 01'.34,69" :	Bon alors sur le parcours A, on a vu les quatre actions...	00'04,23"
J. 01'.35,32" :	Oui.	00'00,63"
E. 01'.41,57" :	Et j'aimerais que tu me décrives comment tu as fait la roue ? On va rester sur la	00'06,25"

	première action du parcours.	
J. 01'.46,02'' :	..... j'ai pas compris.(00'.02,82'')	00'04,45''
E. 01'.59,86'' :	On va se concentrer sur la roue. Et j'aimerais que tu m'expliques comment tu as fait pour faire la roue.... Imagine que je suis un élève qui aimerait apprendre à faire la roue et toi tu dois m'expliquer comment tu as fait, d'accord ?	00'13,84''
J. 02'.05,31'' :	Ah d'accord, ben... je dis comme c'que j'ai marqué sur ma fiche ? (Il montre sa fiche)	00'05,45''
E. 02'.11,12'' :	Non là maintenant tu parles à quelqu'un donc il faut que tu la regardes. (Je lui prends la fiche)	00'05,81''
J. 02'.15,65'' :	... c'est dur...(00'.02,78'')	00'04,53''
E. 02'.17,26'' :	Qu'est ce qui est dur ?	00'01,61''
J. 02'.21,67'' :	A expliquer, j'sais pas quoi dire...	00'04,41''
E. 02'.25,42'' :	Alors de quoi vas-tu parler au tout début ?	00'03,75''
J. 02'.30,85'' :	... de ... de la roue.	00'05,43''
E. 02'.37,77'' :	Oui de la roue mais quand tu commences le parcours, tu commences de suite par la roue ?	00'06,92''
J. 02'.41,76'' :	.... M'oui.	00'03,99''
E. 02'.50,75'' :	Alors je m'exprime peut-être mal. On va reprendre... avant de commencer la roue tu te mets dans une certaine position qui te permet de faire la roue, non ?	00'08,99''
J. 02'.56,92'' :	.... (00'.06,17'')	00'.06,17''
E. 02'.57,68'' :	Tu sais pas ?	00'00,76''
J. 03'.03,32'' :	... non. (00'.04,83'')	00'05,64''
E. 03'.09,84'' :	Heu... Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu commences ? Quelle position tu as avant de faire la roue ?	00'06,52''
J. 03'.17,08'' :	Heu.... (00'07,24'')	00'07,24''
E. 03'.18,60'' :	Tu ne vois pas de quoi je parle ?	00'01,52''
J. 03'.22,05'' :	.... Non. (00'.03,45'')	00'03,45''
E. 03'.34,31'' :	D'accord, bon c'est pas grave. Avant de faire la roue, tu commences par faire quelque chose avec tes bras. Tu ne peux pas faire la roue sans faire quelque chose avec tes bras avant si ? Qu'est ce qu'ils font tes bras ?	00'12,26''
J. 03'.40,48'' :	... heu... je les monte pour faire la roue.	00'06,17''
E. 03'.45,53'' :	Oui voilà, tu monte tes bras et tu les monte comment ?	00'05,05''

J. 03'.50,59'' :	Droit pour les mettre par terre après.	00'05,06''
E. 03'.53,09'' :	Oui, et tes jambes ?	00'02,50''
J. 03'.58,73'' :	... Je suis.. heu.. debout ?	00'05,64''
E. 04'.01,82'' :	Oui, mais elles sont comment ?	00'03,09''
J. 04'.10,69'' :	Ben...heu....(00'.04,80'') Roh j'ai perdu le mot.... Tirés ... mmm...	00'08,87''
E. 04'.11,24'' :	Ten...	00'00,55''
J. 04'.13,99'' :	Oui, tendues ! voilà	00'02,75''
E. 04'.18,70'' :	D'accord, donc tes jambes sont tendues et elles sont comment aussi ?	00'04,71''
J. 04'.28,13'' :	Droites... ah ben non... heu... (00'.05,29'')	00'09,43''
E. 04'.30,71'' :	Est-c'qu'elles sont positionnées l'une à côté de l'autre ?	00'02,58''
J. 04'.38,33'' :	Heu... (Le regard se détache, regard dans le vide) non elle, elle est devant (montre sa jambe droite devant : 00'01,92'') .	00'07,62''
E. 04'.41,38'' :	Ta jambe droite devant ?	00'03,05''
J. 04'.42,94'' :	Oui.	00'01,56''
E. 04'.44,69'' :	Et la gauche du coup elle est où ?	00'01,75''
J. 04'.46,16'' :	Derrière.	00'01,47''
E. 04'.53,64'' :	Ok, est-ce que tu peux me rappeler, du coup, comment on doit se positionner avant de faire la roue ?	00'07,48''
J. 04'.57,02'' :	Je dois redire ?	00'03,38''
E. 04'.58,40'' :	Oui, s'il te plaît.	00'01,38''
J. 05'.12,07'' :	Heu mes jambes sont droites... tendues, la droite est devant et ...	00'13,67''
E. 05'.13,62'' :	Et les bras ?	00'01,55''
J. 05'.16,42'' :	Et mes bras sont en haut.	00'02,80''
E. 05'.18,52'' :	Ca veut dire quoi en haut ?	00'02,10''
J. 05'.20,69'' :	Au dessus de ma tête.	00'02,17''
E. 05'.26,72'' :	Ok, donc tes bras sont tendus au dessus de ta tête, bien. Et après qu'est ce que tu as fait ?	00'06,03''
J. 05'.33,01'' :	Après ? ... (00'.04,37'')	00'06,29''
E. 05'.36,16'' :	Une fois que tu es en position, tu as fait quoi ?	00'03,15''
J. 05'.41,12'' :	J'ai fait la roue.	00'04,96''
E. 05'.45,26'' :	D'accord, alors est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as fait la roue ?	00'04,14''

J. 05'.54,85'' :	... heu Il faut ... Faut mettre les mains par terre et lever les jambes pour tourner.	00'09,59''
E. 05'.58,09'' :	Alors oui mais toi qu'est-ce que tu as fait ?	00'03,24''
J. 06'.08,42'' :	..... Ben j'ai mis mes mains par terre j'comprends pas... (0'.05,31'')	00'10,33''
E. 06'.18,25'' :	Parce que j'te demande pas ce qu'il faut faire mais toi ce que tu as fait. Continue après c'est très bien, tu as mis tes mains au sol et après ?	00'09,83''
J. 06'.23,17'' :	Après j'ai levé mes jambes pour qu'elles tournent.	00'04,92''
E. 06'.24,79'' :	Tu les as levés comment ?	00'01,62''
J. 06'.35,59'' :	....(00'.10,80'')	00'.10,80''
E. 06'.36,62'' :	Tu sais pas ?	00'01,03''
J. 06'.39,88'' :	....(00'.03,26'')	00'.03,26''
E. 06'.45,86'' :	Comment est-ce que tu as fais pour qu'elles puissent tourner, est-ce que tu t'es aidé de quelques choses ?	00'05,98''
J. 06'.48,40'' :	Non, tout seul.	00'02,54''
E. 06'.54,40'' :	Oui tout seul, mais tu t'es pas aidé d'une autre partie de ton corps pour les faire tourner ?	00'06,00''
J. 07'.02,12'' :	... (00'07,72'')	00'07,72''
E. 07'.04,47'' :	Tu as le droit de me dire je ne sais pas.	00'02,35''
J. 07'.06,12'' :	... je sais pas.	00'01,65''
E. 07'.11,64'' :	Ok, c'est pas grave. Heu.... Est-ce qu'elles étaient droites au moment de la roue ?	00'05,52''
J. 07'.13,52'' :	Oui.	00'01,88''
E. 07'.15,25'' :	Comment est ce que tu le sais ?	00'01,73''
J. 07'.16,97'' :	Parce que je les vues.	00'01,72''
E. 07'.19,08'' :	Tu regardais tes jambes ?	00'02,11''
J. 07'.20,69'' :	Oui.	00'01,61''
E. 07'.26,24'' :	D'accord, et une fois la roue finit, tu avais quelle position ?	00'05,55''
J. 07'.31,39'' :	... (00'.05,15'')	00'.05,15''
E. 07'.33,70'' :	Dans quelle position tu as terminé la roue ?	00'02,31''
J. 07'.35,71'' :	Debout.	00'02,01''

E. 07'.39,07" :	Juste debout ? Tu n'avais pas une position particulière ?	00'03,36"
J. 07'.41,76" :	Non debout.	00'02,69"
E. 07'.46,81" :	D'accord, bon c'est dommage on peut pas continuer mais c'était très bien, merci.	00'05,05"
	Total temps de parole de l'élève : 04'06,02"	Total temps de parole de l'intervieweur : 03'40,79"

K. Document.10.Bilan des données recueillies lors les entretiens d'explicitation :

a) Analyse des données de l'entretien élève.1 (« Luc ») :

Indicateurs	Données recueillies	Temps
Critères de réalisation	<p>« la roue, le saut sans matériel et l'équilibre sans matériel » et « l'ATR ! » → Il donne les 4 actions</p> <p>Avant la roue : -« bras levés » -« ah et tendus. » -« Mes jambes droites » -« une devant l'autre. » -« la droite devant. »</p> <p>Pendant : - « pris mon élan pour faire la roue. » -« je suis tombé pour faire la roue. J'ai mis mes mains par terre et mes pieds y ont volé. » -« mes mains par terre et puis une jambe a commencé à faire le soleil puis l'autre. » -« Elles sont passées au dessus de moi quoi. » -« Tendues comme les bras. »</p> <p>Après : - « Debout. » - « jambes tendues. » - Le buste : « Heu non droit ! » -« Avec les jambes droites et le buste droit » - « Tendus ? »</p>	=01'18,75"
Interjections/ mots marquants l'incertitude	<p>-« j'comprends pas » X2 -« je crois »</p> <p>Phrases interrogatives : -« Pliées ? » - « Tendus ? »</p> <p>-« Ben.... »</p>	+ Autres =00'49,76"
Intercommunication	/	=0'
Non évocation de son vécu	-« Tendues comme les bras. » -> Au moment de faire la roue les jambes de L étaient pliées. Il n'a alors pas conscience à cet instant que les causes de sa chute son principalement dû à ses jambes.	=00'03,03"
Connaissances ultérieures	/	=0'
Connaissances de ses difficultés	<p>-« oui au tout début. » -« Ben sur la roue, parce que j'arrive pas à la faire. » -« Ben je suis tombé. » -« j'avais les jambes pliées et que j'suis tombé » -Niveau de maîtrise : « 3 parce que j'suis tombé. »</p>	=00'25,92"

Indicateurs	Données recueillies	Temps
Les temps de réflexion avec réponse	- « Heu... » (00'.02,59") - « Heu... » (00'.03,40") - « Heu... » (00'.01,68") -« Heu...ben... » (00'06,92") -« » (00'.03,39")	=00'17,98"
Les temps de réflexion sans réponse	-« » (00'.06,94") -« ... ben.. » (00'.03,51") -« » (00'.08,89") -« » (00'.03,81")	=00'23,15"
Les gestes	- « J'étais comme ça (<i>en restant assis sur sa chaise, il monte les bras au dessus de sa tête</i>) et après j'ai fait la roue. » -(Il refait le geste des bras levés au dessus de sa tête)	=00'08,67"

b) *Analyse des données de l'entretien élève.2 (« Camille ») :*

Indicateurs	Données recueillies	Temps
Critères de réalisation	-« y'avait la roue, Y'avait le heu... l'équilibre sans matériel et le saut sans matériel ». « Et logiquement l'ATR. » Avant la roue : -« c'était d'abord, poser les mains par terre et après lever les jambes. » - Les bras : « en haut du corps », « tendus. » -Les jambes : « Tendues aussi » -« un pied un peu devant et l'autre tout droit derrière. » -« Avec les bras en l'air au dessus de ma tête, les jambes tendues avec la droite devant et la gauche derrière »	=00'51,64"
Interjections/ mots marquants l'incertitude	-« J'crois » X3 -« j'sais pas trop l'expliquer » -« J'sais pas trop... » -«Je sais pas. » -« (Signe de négation avec la tête) » -« Heu... » -« peut-être le fait que j'avais les jambes pliées ? » -« Ben... fin..de comment dire.... »	+ Autres =01'42,01"
Intercommunication	-« Oui c'est l'élan, je ne prends pas assez d'élan et du coup pour retomber sur les pieds c'est un peu dur. » -« Heu.. On m'a expliqué que c'était... » ((Sujet : L'encadrant d'EPS) -« on m'a expliqué qu'il fallait un peu prendre de l'élan pour que je réussisse un peu à atterrir sur les pieds. »	=00'44,13"

	(Sujet : L'encadrant d'EPS et Océane) -« on m'a dit que pas trop » (Sujet : observateur) -« on m'a dit que ça me permettrait de faire la roue. » (Sujet : Encadrant EPS)	
Non évocation de son vécu	-« Le gauche. » : c'était la jambe droite devant au moment de la réalisation de roue.	=00'03,65''
Connaissances ultérieures	- « Les deux mains, puis après on saute, sauf que... »	=00'05,16''
Connaissances de ses difficultés	-« la roue » : conscience que cette sa difficulté -« l'élan et aussi qu'en j'atterris sur les jambes ». - « c'est au moment où on saute, j'sais pas trop quand... j'arrive pas trop à sauter, à des moments parce que je ne me rappelle pas quand il faut sauter. » -« ch'uis tombée. »	=00'15,38''

Indicateurs	Données recueillies	Temps
Les temps de réflexion avec réponse	- « Heu.. ben.. » (00'.01,74'') - « Heu... » (00'.03,12'')	= 00'04,86''
Les temps de réflexion sans réponse	-« Pffff.... ben... » (00'.09,03'') -« ... » (00'.05,96'') -« ... » (00'.01,25'') -« ... » (00'.04,58'') -« ... » (00'.04,18'') -« ... » (00'.07,04'')	= 00'32,04''
Les gestes	- « C'est comme ça (elle se met en position fente, bras tendus au dessus de sa tête et les pieds l'un devant l'autre : 00'08,10''). » -« (Touche sa jambe gauche : 00'03,65'') » - j'suis comme ça. (Reste dans la même position : 00'03,14'')	=00'14,89''

c) Analyse des données de l'entretien élève.3 (« Nadia ») :

Indicateurs	Données recueillies	Temps
Critères de réalisation	<p>-« y'a la roue, l'équilibre sans matériel et heu... le saut... » -« les mains au sol et j'ai passé mes jambes au dessus de moi pour faire la roue. »</p> <p>Avant la roue : -Les bras : « dessus de moi, levés. » -« ils étaient levés au dessus de moi » -Les jambes : « Une avant l'autre. »</p> <p>Pendant : - « J'ai monté ....mes.. mes jambes en l'air, ....droites. » -« mes mains... elles étaient au sol. » -Les mains : « Sur le côté. » -Les jambes : « droites. » - « j'ai passé la première jambe et après l'autre. » -« Ah ... heu... vers la poutre. »</p>	=01'28,48"
Interjections/ mots marquants l'incertitude	<p>-« je me souviens plus... » -« Ben au sol.... Je sais pas... »</p> <p>-« Ah Heu... il me semble » -« Je dirais... » -« .. j'crois »</p> <p>-« non ? » -« sur les pieds ? »</p>	+ Autres =01'22,86"
Intercommunication	-« mon observateur a dit que j'y suis arrivée. »	=00'03,96"
Non évocation de son vécu	<p>-« Oui. » : Elle indique qu'elle n'a rencontré aucune difficulté lors de ce parcours pourtant lors de mon observation j'ai pu noter plusieurs difficultés dans l'exécution de la roue ainsi que l'équilibre sans matériel. -« Ben j'suis arrivée à les faire sans tomber » -« la droite. » : c'était sa jambe gauche devant et non l'inverse avant de faire la roue -« Ils doivent être droits pendant la roue et la jambe de derrière vient.... vient avant la jambe de devant..... Et les bras sont tendus tout le temps. » -> décris pas sa propre pratique mais comment il faut faire en général (intervieweur responsable car c'est lui qui demande comment faire ».</p>	=00'22,45"
Connaissances ultérieures	<p>-« Pareil que quand on fait l'ATR. » -« Oui la jambe droite parce que j'suis droitière » - « Heu oui ah mais non, non, non la gauche alors. » -« la gauche et après la droite sinon ça serait trop dur. » -« Parce que la jambe de devant elle quitte le sol en dernier, c'est logique ! »</p>	=00'28,25"
Connaissances de ses difficultés	/	=0'

Indicateurs	Données recueillies	Temps
Les temps de réflexion avec réponse	- « heu... heu... » (00'.05,68'')	=00'05,68''
Les temps de réflexion sans réponse	-« ... » (00'.07,37'') -« ... » (00'.01,29'') -« ... » (00'.06,96'') -« ... non. » (00'.03,84'') -« ... » (00'.07,21'')	=00'26,67''
Les gestes	- « (Elle lève ses bras au dessus de sa tête : 00'03,51'') comme ça. »	=00'03,51''

d) *Analyse des données de l'entretien élève.4 (« Jules ») :*

Indicateurs	Données recueillies	Temps
Critères de réalisation	-« la roue.... Heu... l'équilibre... sans ... sans matériel et le saut pareil sans matériel... ah et l'ATR » Avant la roue : -Les bras : « je les monte pour faire la roue. » -Les jambes : « Droit pour les mettre par terre après. » -« tendues » -« Droites » -« non elle, elle est devant » -« Derrière. » -« Heu mes jambes sont droites... tendues, la droite est devant et ... » -« Et mes bras sont en haut. » -« Au dessus de ma tête. » Pendant : - « mis mes mains par terre » -« levé mes jambes pour qu'elles tournent. » Après : -« Debout. »	=01'06,41''
Interjections/ mots marquants l'incertitude	-« j'ai pas compris » -« j'sais pas quoi dire... » -« j'comprends pas » -« ... je sais pas. » -« debout ? »	+ Autres =01'23,96''
Intercommunication	/	=0'
Non évocation de son vécu	-« je dis comme c'que j'ai marqué sur ma fiche » -« Il faut ... Faut mettre les mains par terre et lever les jambes pour tourner. » -« Oui. » : ses jambes n'étaient pas totalement droites	=00'18,65''

	au moment de la roue. -« Parce que je les vues. » : difficile de voir ses jambes quand on fait la roue.	
Connaissances ultérieures	/	=0'
Connaissances de ses difficultés	/	=0'

Indicateurs	Données recueillies	Temps
Les temps de réflexion avec réponse	- « ... c'est dur... » (00'.02,78") -« Ben...heu.... (00'.04,80") Roh j'ai perdu le mot.... » -« Après ? ... » (00'.04,37")	=00'11,95"
Les temps de réflexion sans réponse	-« » 00'.02,82") -« » (00'.06,17") -« ... non ». (00'.04,83") -« Heu.... » (00'07,24") -« ... Non ». (00'.03,45") -« ah ben non... heu... » (00'.05,29") -« j'comprends pas... » (0'.05,31") -« » (00'.10,80") -« » (00'.03,26") -« ... » (00'07,72") -« ... » (00'.05,15")	=01'03,13"
Les gestes	- « (montre sa jambe droite devant : 00'01,92"). »	=00'01,92"