

L'oral réflexif: comment se construisent les situations de verbalisation réflexive ? Un exemple en Éducation physique et sportive

Tristan Chapapria

► To cite this version:

Tristan Chapapria. L'oral réflexif: comment se construisent les situations de verbalisation réflexive ? Un exemple en Éducation physique et sportive. Education. 2019. dumas-02384241

HAL Id: dumas-02384241

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02384241>

Submitted on 28 Nov 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.



**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2018 - 2019**

**L'ORAL RÉFLEXIF
COMMENT SE CONSTRUISENT LES SITUATIONS DE VERBALISATION RÉFLEXIVE ?
UN EXEMPLE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE**

Auteur du mémoire

CHAPAPRIA Tristan

Directeur du mémoire : DUPUY Catherine
Assesseur : SOULE Yves

Soutenu le 21 mai 2019

Résumé

Après avoir souligné le rôle majeur de l'oral dans les apprentissages, ce mémoire vient interroger **la construction des situations de verbalisation réflexive dans le cadre de séances d'éducation physique et sportive.**

Trois axes m'apparaissent fondamentaux dans l'analyse de ces moments d'échanges interactifs : l'élaboration du sens de la tâche, la construction du soi au sein d'un groupe et le rôle de l'enseignant. Ces différentes entrées me permettent d'analyser la verbalisation réflexive comme une « co-construction » intégrant de façon dynamique l'enfant, le groupe d'élèves et l'enseignant. Les prises de parole dans l'exercice réflexif relèvent l'importance de l'élève « acteur » de ses apprentissages.

Mots clés : réflexivité, oral, éducation physique et sportive, construction, verbalisation réflexive, interactions, appropriation.

Abstract

After highlighting the major role of oral communication in learning, this thesis questions the construction of reflective verbalization situations in the context of physical education and sports sessions.

Three axes seem fundamental to me in the analysis of these moments of interactive exchanges: the elaboration of the meaning of the task, the construction of the self within a group and the role of the teacher. These different entries allow me to analyze reflective verbalization as a "co-construction" that dynamically integrates the child, the group of students and the teacher. The speeches in the reflective exercise highlight the importance of the student as an "actor" in his or her learning.

Key words: reflexivity, oral, physical and sports education, construction, reflective verbalization, interactions, appropriation.

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont pu m'aider dans la réalisation de ce mémoire.

Je remercie avant tout Madame Catherine DUPUY, directrice de mon mémoire, pour ses enseignements, son accompagnement pertinent et enrichissant dans le questionnement et la mise en place de mon travail de recherche.

Je tiens également à remercier Monsieur Yves SOULE ainsi que Monsieur Frédéric Torterat pour leur enseignement dont j'ai pu bénéficier durant ces deux années de formation.

Sommaire

| | |
|--|----|
| I.Introduction..... | 6 |
| II.Cadrage théorique..... | 8 |
| 1.La place de l'oral dans les instructions officielles..... | 8 |
| a)Approche historique..... | 8 |
| b)L'oral, placé au cœur de tous les enseignements..... | 9 |
| c)Un oral à apprendre, un oral pour apprendre..... | 11 |
| 2.La verbalisation réflexive : un oral pour apprendre, un oral à apprendre | 13 |
| a)La construction du sens de la tâche..... | 14 |
| b)La construction du soi au sein d'un groupe..... | 15 |
| c)Le rôle de l'enseignant dans la construction de ces apprentissages..... | 16 |
| 3.L'exemple de l'éducation physique et sportive..... | 18 |
| a)Approche historique..... | 18 |
| b)L'oral dans les programmes d'éducation physique et sportive..... | 19 |
| c)La verbalisation réflexive en éducation physique et sportive..... | 20 |
| 4.Conclusion..... | 22 |
| III.Recueil et traitement des données..... | 23 |
| 1.Recueil des données..... | 23 |
| a)Situation de verbalisation initiale..... | 23 |
| b)Situations de verbalisation réflexive..... | 26 |
| 2.Outils d'analyse des données..... | 29 |
| a)Des outils visant à analyser la construction du sens de la tâche..... | 29 |
| b)Des outils visant à analyser la construction du soi au sein d'un groupe..... | 30 |
| c)Des outils visant à analyser le rôle de l'enseignant..... | 31 |
| IV.Analyse des résultats..... | 33 |
| 1.Présentation des analyses..... | 33 |
| a)Analyse de la construction du sens de la tâche..... | 33 |
| b)Analyse de la construction du soi au sein d'un groupe..... | 35 |
| c)Analyse du rôle de l'enseignant..... | 39 |
| 2.Mise en discussion et perspective..... | 41 |
| V.Conclusion..... | 45 |
| VI.Bibliographie..... | 47 |
| 1.Documents officiels..... | 47 |
| 2.Publications / articles de recherche..... | 47 |
| VII.Annexes..... | 49 |
| 1.Annexe 1 verbatim situation initiale..... | 50 |
| 2.Annexe 2 verbatim binôme masculin..... | 52 |
| 3.Annexe 3 verbatim binôme féminin..... | 59 |
| 4.Annexe 4 verbatim binôme mixte..... | 66 |
| 5.Annexe 5 fiche-outil..... | 73 |
| 6.Annexe 6 disposition des élèves durant la situation initiale..... | 73 |

I. Introduction

Actuellement étudiant en master 2 MEEF 1er degré, je suis professeur des écoles stagiaire dans une classe de 30 élèves de CE2. Au cours de cette première année, j'ai pu me questionner sur de nombreuses problématiques afin de faire évoluer ma pratique. Parmi celles-ci, de multiples interrogations touchaient aux pratiques et situations langagières. Il me semblait essentiel de ne pas restreindre ces dernières aux domaines d'enseignement du français. L'élève mobilise et développe des compétences langagières à travers l'ensemble des enseignements. Il m'a donc paru nécessaire de donner une place essentielle au langage dans toutes les disciplines. Par son premier domaine « les langages pour penser et communiquer », le socle commun de connaissances, de compétences et de culture créé en 2015¹ positionne les compétences langagières au cœur de tous les enseignements. On s'intéresse ainsi à quatre types de langages complémentaires : la langue française ; la langue vivante étrangère ou régionale ; les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; et les langages des arts et du corps. J'ai donc choisi cette thématique afin de progresser dans mon questionnement.

Après quelques mois en charge de ma classe, mon choix de recherche s'est précisé. En cherchant à mobiliser le langage dans tous les enseignements, j'ai pu m'interroger plus spécifiquement sur un type de situation langagière : l'oral réflexif, largement développé par Bucheton et Chabanne. Dans ce sens, après recherches et réflexions, j'ai pu me questionner sur la mise en œuvre de ces moments d'oral dans les différents domaines d'enseignement. J'ai choisi de m'intéresser à cette pratique car elle permet de rendre les élèves réellement acteurs de leurs apprentissages par la verbalisation de leur réflexion. Cependant, le domaine de l'oral réflexif, mobilise chez l'enseignant des compétences qui s'acquièrent avec de l'expérience, ainsi, en tant qu'enseignant stagiaire, les situations que j'ai pu chercher à mettre en œuvre peuvent être qualifiées de verbalisation réflexive. J'ai donc choisi de me questionner sur la construction de ces situations.

Bien que cette pratique soit transversale à tous les enseignements. Afin d'analyser au mieux le contenu de ces situations et progresser dans ma recherche, il m'a été nécessaire de cibler une discipline dans laquelle les moments de verbalisation réflexive allaient être analysés. J'ai choisi de me concentrer sur les situations de réflexion orale durant les séances d'éducation physique et sportive. Je pense que cet enseignement est propice à ces échanges car c'est un domaine extérieur à

¹ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.(2015). Programmes pour les cycles 2,3,4. (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015).

la classe. Les élèves perçoivent différemment le cadre imposé. De plus, c'est un enseignement propice à la production orale car il impacte l'élève que cela soit physiquement ou émotionnellement. Ainsi, la verbalisation des ressentis facilitera la prise de parole des élèves et permettra de lancer ces situations de réflexion.

Ces multiples questionnements m'ont amené à m'interroger sur une problématique centrale :

Comment se construisent les situations de verbalisation réflexive ? Un exemple en éducation physique et sportive.

Pour ce travail de recherche, j'observerai et analyserai des situations de verbalisation réflexive que j'ai pu mettre en place durant mes séances d'éducation physique et sportive. Ainsi, il sera possible de relever si les élèves parviennent à évoluer dans leur réflexion par les échanges en situation d'oral. Si une progression est perceptible, il sera intéressant d'analyser comment ces réflexions se sont verbalement construites.

Cette problématique centrale m'amène également à m'interroger sur ma propre réflexion. En effet, afin d'amener les élèves à progresser dans leur verbalisation, il semble indispensable que je questionne aussi ma pratique. J'observerai donc également l'évolution de mon questionnement qui influe sur la réflexion des élèves. On peut donc faire l'hypothèse que la verbalisation réflexive se construit parallèlement chez l'élève, le groupe d'élèves et l'enseignant. Les progressions de ces acteurs seraient alors complémentaires malgré des cheminements différents.

C'est dans ce sens, que ce mémoire peut m'amener à réellement progresser dans ma pratique. Il me permet de me former à la recherche mais également par la recherche. Ainsi, les apports théoriques et la mise en questionnement de ma pratique m'amènent à évoluer dans ma formation.

Dans le but de répondre à cette problématique et analyser les situations de verbalisation réflexive que j'ai pu mettre en place, il m'a tout d'abord été nécessaire de m'appuyer sur des éléments théoriques qui cadre mon questionnement. Dans ce sens, j'ai pu m'intéresser à l'inscription de mon sujet dans les instructions officielles. Parallèlement, je me suis appuyé sur des éléments théoriques issus de la recherche qui m'ont permis de définir et questionner les concepts centraux de mon sujet. Cet état de l'art sera suivi de la présentation des données et outils d'analyse qui m'ont permis de mettre en place mon expérimentation. Ensuite, j'analyserai ces données dans le but d'apporter une réponse à ma problématique. Une conclusion permettra de faire le bilan sur cette expérimentation tout en explicitant ce qu'a pu m'apporter cette recherche.

II. Cadrage théorique

Afin de mettre en place mon expérimentation, je me suis appuyé sur le cadrage institutionnel ainsi que sur des éléments théoriques issus de la recherche qui m'ont permis de nourrir ma problématique. Dans ce sens, je me suis tout d'abord interrogé sur la place de l'oral dans les instructions officielles afin de m'assurer de l'insertion de mon expérimentation dans les programmes du cycle 2. Par la suite, j'ai plus précisément questionné la construction de la verbalisation réflexive. Enfin, je me suis intéressé plus nettement à la mise en place de ces oraux en éducation physique et sportive.

1. *La place de l'oral dans les instructions officielles*

Le rapport pour l'école innovante du CNIRE² (2016, cité dans Gaussel, 2017) développe le rôle majeur de l'oral « dans le déterminisme scolaire en tant que puissant marqueur social ; sa maîtrise joue un rôle essentiel dans l'égalité des chances. » Dans ce sens, la place donnée à l'oral dans les instructions officielles accroît progressivement. Ces changements illustrent la volonté de réussite de tous les élèves parallèlement à la prise en considération du rôle majeur du langage oral dans cette réussite.

a) *Approche historique*

A la naissance de l'école obligatoire, gratuite et laïque durant la troisième République, le rapport à l'oral était considérablement différent. A cette époque, la culture de l'apprentissage par l'écrit prédominait. « Il convient que chacun se persuade que c'est en lisant que l'on apprend, plutôt qu'en parlant et en écoutant. » (Inspection générale de l'éducation nationale, 2000). Cette place donnée à l'écrit visait à s'éloigner de l'apprentissage par l'observation : le « voir faire » afin de remplacer cette méthode par la rédaction et la lecture. C'est dans ce sens que l'oral trouvait sa place dans l'école de la troisième République, il était le support visant à amener tous les élèves à se familiariser avec la culture de l'écrit. Une volonté d'échange d'idées entre les élèves et le maître apparaît tout de même dès 1887. Ces interactions visaient à vérifier si les élèves comprenaient le sens des mots qu'ils utilisaient. Malgré cette volonté d'amener la pratique de l'oral dans les enseignements, ce dernier reste au service de l'écrit pendant plus de cinquante ans. Des échanges entre l'enseignant et les élèves peuvent avoir lieu mais c'est principalement le discours du maître qui guide les apprentissages.

2 Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative

A partir des années 60, on assiste à une évolution dans l'inscription de l'oral dans les enseignements. « Il s'agissait alors de faciliter une transition souple entre les deux mondes antithétiques des cultures orale et écrite » (Inspection générale de l'éducation nationale, 2000). Avec les instructions officielles de 1972, la communication devient une discipline. L'oral reste alors un support mais on admet désormais qu'il est nécessaire de le travailler, de l'entraîner. Les élèves apprennent ainsi à s'exprimer dans de réelles situations de communication comme des correspondances par exemple. Mais cette nouvelle discipline, par ses compétences détaillées, amenait les enseignants à la considérer davantage comme un entraînement oral que de l'expression orale. Cela réduisait donc considérablement les situations d'échanges. Ainsi, dans les textes de 1985 « les quelques lignes consacrées à la pratique de la langue orale vis[ai]ent plus à la maîtrise de son usage qu'à sa "libération" ou même à l'entraînement de ses formes sociales les plus usitées » (Inspection générale de l'éducation nationale, 2000).

Dans les années 90, le rapport à l'oral évolue de nouveau. Les textes de 1995 sur l'école maternelle amènent à concevoir l'oral comme un apprentissage. Il est nécessaire de se familiariser avec ce langage avant d'appréhender la lecture. Deux types d'activités sont alors différenciées, les activités d'interaction d'un côté, les activités linguistiques de l'autre. L'importance des situations de structuration des connaissances par l'oral est soulignée. Ce nouveau rapport à l'oral peut notamment être mis en lien avec la création des cycles en 1989 qui permettent de penser les différents apprentissages dans un cursus de plusieurs années.

Les programmes de 2002 et 2007 placent la maîtrise de l'oral au cœur de tous les enseignements en soulignant les compétences transversales « parler, lire, écrire ». Dès la maternelle, on insiste sur la mise en place d'activités orales permettant aux élèves de se familiariser avec la langue. L'enseignement de l'oral s'insère dans les programmes comme l'écrit en insistant sur leur relation essentielle.

Aujourd'hui, l'oral est toujours au cœur des enseignements et son rôle majeur est en perpétuel questionnement.

b) *L'oral, placé au cœur de tous les enseignements*

Les programmes et plus globalement le socle commun de connaissances, de compétences et de culture sont les premiers éléments de cadrage essentiels à tout apprentissage. Ils visent à l'acquisition progressive des connaissances et des compétences qui suivent l'élève tout au long de sa

scolarité obligatoire. Il m'a donc été nécessaire de m'intéresser à la place que le socle et les programmes du cycle 2 donnent à l'oral.

Le langage oral est placé au cœur de tous les domaines d'enseignement. Dès la présentation des spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux, il est annoncé que « La maîtrise des langages, et notamment de la langue française, est centrale »³ L'oral partage cette place essentielle avec l'écrit dans le but d'atteindre les apprentissages fondamentaux : lire, écrire, compter, respecter autrui. L'accent est donc mis sur l'oral permettant le décodage et la compréhension du sens dans l'apprentissage de la lecture, en lien avec l'écriture. Il est cependant rappelé que le niveau d'expression et de compréhension oral est nettement plus élevé que le niveau de production et compréhension écrite.

Parallèlement, il est précisé que la langue est également « un outil au service de tous les apprentissages ». On s'intéresse donc ici à la transversalité du langage qui est un support à l'ensemble des disciplines. Le professeur des écoles peut ainsi créer des liens entre ces domaines par les supports langagiers. Cette transversalité permet à l'élève d'utiliser « la langue française comme outil de communication, d'abord à l'oral puis à l'écrit, avec de véritables destinataires, en rendant compte de visites, d'expériences, de recherches. ».

La présentation des spécificités du cycle 2 laisse également place à l'oral par la compétence à se justifier. Il est rappelé que l'élève doit apprendre à expliquer ses démarches, ses réponses. Ce qui permet, dans un second temps, de prendre du recul sur le travail effectué. Il est nettement précisé que l'oral et plus globalement le langage est au cœur de tous les apprentissages.

L'oral est également abordé plus spécifiquement dans l'enseignement du français. Il est d'ailleurs le premier domaine développé dans les programmes. Il se décompose en quatre compétences générales :

« Écouter pour comprendre des messages oraux (adressés par un adulte ou par des pairs) ou des textes lus par un adulte (lien avec la lecture) » : On s'intéresse ici à la compréhension orale. Cette compétence permet notamment de créer des liens entre l'écoute et la réflexion. Être attentif à l'expression oral d'un pair ou d'un enseignant amène progressivement l'élève à questionner les informations entendues et structurer sa pensée. C'est d'ailleurs pourquoi la compréhension orale est mise en lien avec la lecture : « la maîtrise progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus formel et mieux structuré. ».

« Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de

3 Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2018).

textes (lien avec la lecture) » : On s'intéresse ici à l'expression orale. Également en lien avec la lecture, cette compétence s'intéresse aux apprentissages liés à l'organisation des propos et à la locution. Prendre en compte un public et organiser son discours permet aussi de structurer sa pensée car l'élève doit adapter son langage à son auditoire et s'assurer d'être clair et ordonné dans ses propos.

« Participer à des échanges dans des situations diverses (séances d'apprentissage, régulation de la vie de la classe) » : On s'intéresse ici à l'oral socialisant. Il est rappelé dans les programmes que « l'enseignement du français consolide les compétences des élèves pour communiquer et vivre en société, structure chacun dans sa relation au monde et participe à la construction de soi ; il facilite l'entrée dans tous les enseignements et leurs langages. ».

« Adopter une distance critique par rapport au langage produit » : On s'intéresse ici à une prise de recul. Cette compétence permet de travailler l'oral par l'attention particulière portée au discours émis mais elle permet également de prendre du recul sur les propos afin de se questionner sur ce qu'on a pu dire. Dans ce sens, cette mise à distance permet de structurer sa pensée.

L'ensemble de ces compétences sont à travailler dans l'ensemble des domaines ce qui place l'oral au cœur de toutes les disciplines.

Cette transversalité de l'oral est également perceptible plus globalement dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Par son premier domaine « Les langages pour penser et communiquer » et ses quatre sous-domaines développés dans mon introduction, le socle commun insiste sur l'utilisation du langage dans le but de créer davantage de liens entre les disciplines. Ainsi, les sous-domaines ne sont pas indépendants les uns des autres, au contraire, ils se complètent par leurs différentes dimensions.

L'oral est également abordé dans les quatre autres domaines du SCCC⁴ ce qui rappelle la nécessité de placer cet apprentissage, également support d'apprentissage au cœur de toutes les disciplines.

c) *Un oral à apprendre, un oral pour apprendre*

« Comme la langue parlée constitue également une matière à l'étude dans les classes, les chercheurs sont amenés à proposer une distinction entre l'oral comme objet d'étude et l'oral comme médium d'enseignement et d'apprentissage » (Plessis-Bélaïr, 2008, p.75)

La place donnée au langage oral dans les instructions officielles amène à distinguer deux types d'oral : l'oral à apprendre et l'oral pour apprendre. Bien que nous allons aborder ici les spécificités de chacun, il est nécessaire de percevoir une complémentarité entre ces types d'oraux. En effet, le support d'apprentissage qu'est ce langage nécessite une certaine maîtrise de cet objet. Et l'oral perçu

4 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

comme apprentissage amène à se questionner sur d'autres objets, ce qui fait également de l'oral un médium d'enseignement.

Afin qu'il se construise mentalement, il est avant tout nécessaire de développer chez l'enfant des compétences langagières. Il doit progressivement apprendre à parler. Comme l'explique Marie Gausse, chargée d'étude de recherches à l'IFE⁵, « Au fur et à mesure du développement de l'enfant, le langage permet une structuration de la pensée de plus en plus abstraite menant à la formation de concepts. » (2017). C'est dans ce sens qu'un oral à apprendre est indispensable au développement cognitif de l'élève. Cet apprentissage repose principalement sur les échanges et interactions avec le monde extérieur. L'enfant se construit socialement et développe un langage en corrélation avec la société qui l'entoure.

Dans le développement et l'apprentissage de ce langage oral, la syntaxe joue un rôle essentiel car elle permet à l'enfant de structurer sa pensée en organisant ses propos. Il prend ainsi de la distance avec le monde extérieur. Ce recul est essentiel car le développement du langage oral chez l'enfant va s'appuyer sur les multiples échanges et interactions avec l'environnement extérieur. Dans ce sens, l'enfant « doi[t] s'approprier les données langagières présentes dans les discours des adultes de façon cognitive. Il ne s'agit pas juste d'une imitation du discours de l'adulte mais d'un processus interactionnel ».

L'oral à apprendre vise également à développer de multiples compétences en relation avec la lecture et l'écriture. Il est nécessaire que l'enfant apprenne à s'exprimer, comprendre des propos et comprendre le fonctionnement du langage afin de développer ces nouvelles compétences. Comme l'explique Marie Gausse « Ce travail sur l'oral (manipulation des sons, des rythmes, des intonations, des structures langagières) et la prise en compte de l'organisation syntaxique et morphologique favorisent un apprentissage ultérieur de l'écrit ».(2017).

Dans ce sens, l'apprentissage de l'oral joue un rôle essentiel dans la réussite scolaire. Il est donc nécessaire d'amener tous les élèves à maîtriser une base langagière commune dès l'école maternelle. Cependant, ce socle semble difficile à concevoir car l'utilisation qu'un élève fait du langage oral repose sur les interactions quotidiennes avec sa famille, dans un contexte social particulier, différent pour chacun.

Face à cette problématique, l'utilisation de l'oral comme support d'apprentissage questionne. En effet, s'appuyer sur une maîtrise de l'oral « inégale » afin de développer de multiples apprentissages pourrait accroître ces différences. Mais utiliser l'oral dans les différents enseignements permet

5 Institut français de l'éducation

également de contribuer à la maîtrise d'une base langagière commune enrichie par la diversité des usages de la langue. C'est dans cette optique que l'oral pour apprendre joue un rôle essentiel dans la construction sociale et mentale de l'élève

Utiliser l'oral comme médium d'enseignement, c'est s'intéresser à « l'oral, outil au service des apprentissages (structure la pensée, permet d'apprendre à l'autre, permet l'élaboration d'une pensée commune) » (Gaussel, 2017). Cette utilisation est encore aujourd'hui en questionnement car cet oral est produit dans un contexte précis pour chaque discipline. Les recherches interrogent alors la place de l'oral pour apprendre dans l'ensemble des domaines d'enseignement. Une étude de Jaubert et Rebière (2004, cité dans Gaussel, 2017) interrogent ce rôle : « le lire, l'écrire, le parler, la réflexion sur le langage seraient-ils indépendants des contextes d'utilisation, s'actualiseraient-ils d'eux-mêmes, «naturellement», dans l'ensemble des situations où le langage est à l'œuvre ? ». Dans le but d'apporter une réponse à ce questionnement, les chercheurs soulignent la nécessaire inscription de ce langage dans un contexte disciplinaire qui repose tout d'abord sur la notion de cohérence « qui est le signe de maîtrise des paramètres contextuels de la production de discours, mise en adéquation du système d'énonciation dans un contexte discursif. » (Gaussel, 2017). S'ajoute alors à celle-ci la notion de secondarisation, processus qui amène les élèves à prendre de la distance sur leurs « usages langagiers initiaux » afin d'inscrire ces derniers dans un contexte disciplinaire. Afin d'amener les élèves à cette prise de recul, il est important d'insister sur les spécificités du langage inscrit dans une discipline. Lorsque l'oral est contextualisé, il peut alors être le support d'apprentissage dans tous les domaines d'enseignement. L'élève utilise donc les particularités du langage propre à une discipline afin de justifier, débattre, expliquer ou reformuler par exemple.

Les pratiques langagières orales s'appuient donc sur deux dimensions. La dimension « structurale », c'est l'apprendre à parler (sens, syntaxe, construction avec le monde extérieur) et la dimension « pragmatique », visant à utiliser l'oral pour apprendre, c'est la contextualisation du langage, selon une discipline ou un contexte socio-culturel.

2. La verbalisation réflexive : un oral pour apprendre, un oral à apprendre

« Le langage est naturellement, intrinsèquement réflexif, dès lors qu'on pose que toute activité langagière réfléchit l'activité motrice, cognitive, affective... Peut-on pour autant dire que l'expression « oral et écrit réflexifs » est triviale ? Non, si on considère que cette réflexivité a une qualité inégale selon les situations, et, de manière nette en situation scolaire, selon les tâches. » (Chabanne, J.C., Bucheton, D. 2002. p2)

Parmi les pratiques langagières orales, certaines favorisent davantage la réflexivité de l'élève.

Dans ce sens, ce sont les situations orales visant un apprentissage « plus intense, plus durable, plus complexe [...] lieu de transformation de sujet plus notable» qui peuvent être définis comme situations d'oral réflexif. Cependant, cette pratique langagière repose sur un savoir-faire professionnel ainsi qu'une connaissance technique du domaine de l'oral. Ainsi, durant ma recherche, je qualifierai plus globalement ces situations de « verbalisation réflexive » en m'appuyant sur des éléments de recherche questionnant l'oral réflexif.

a) La construction du sens de la tâche

La réflexivité est un terme issu de la psychologie et de la sociologie définissant un processus « permettant d'identifier des connaissances, des théories issues de la pratique chez des professionnels. ». Dans le contexte scolaire, son utilisation apparaît dans les années 70 avec l'émergence de l'évaluation formative. Cette dernière, contrairement à l'évaluation sommative, n'est pas une finalité. Placée au cours du processus d'apprentissage, elle vise à rendre l'élève davantage conscient de ses progrès par une vérification de son degré de maîtrise d'un objet d'enseignement. Par conséquent, l'enfant prend du recul vis à vis des apprentissages, ce qui permet une appropriation de ces derniers et ainsi une construction possible du sens de la tâche.

La notion de réflexivité est donc apparue afin de définir les activités, telles que l'évaluation formative, visant à amener les élèves à prendre de la distance par rapport aux apprentissages afin de créer du sens à ces derniers.

Lorsque le langage est qualifié de réflexif, on s'intéresse donc à la mobilisation du langage dans le but de prendre du recul sur un apprentissage et en construire le sens. Cette mise à distance s'illustre sous différents degrés. Bucheton et Chabanne (2000) parlent de « différents niveaux de réflexivité langagière ».

« La réflexivité comme reflet : dire l'expérience » est le premier niveau de réflexivité chez l'élève. Il s'illustre lors de situations où l'élève est amené à prendre du recul face à une expérience afin de faire part de celle-ci, de ses émotions, ses ressentis. Cette étape est essentielle car elle est la première prise de distance de l'élève avec son vécu.

« La réflexivité comme élaboration de significations : penser l'expérience ». Ce deuxième degré de réflexivité langagière vise à se construire socialement. A cette étape, l'élève prend de la distance vis à vis de son vécu, mais il l'intègre dans son rapport au monde extérieur.

« La réflexivité comme processus de contrôle épi- et méta-linguistique » est le troisième niveau de réflexivité langagière. Ce degré s'illustre par l'auto-contrôle, l'auto-évaluation et l'auto-censure. L'élève adapte sa réflexivité vis à vis des normes langagières socialement construites.

« Le langage comme négociation, déplacement, ajustement et comme étayage » : c'est l'étape durant laquelle la verbalisation influe les contenus de la pensée. Par la mise en mot, l'élève prend de la distance et questionne sa pensée ce qui l'amène à la développer, la modifier.

« La réflexivité comme construction de la subjectivité » : est le cinquième degré de réflexivité langagière. « Réfléchir ici, c'est penser la distance, mesurer la différence et accepter la ressemblance » (Bucheton et Chabanne, 2000). Ainsi, l'élève construit sa réflexivité langagière par la prise de recul sur les apprentissages mais également sur le monde extérieur.

Ces différents degrés de réflexivité langagière permettent donc une progressive construction du sens de la tâche par rapport à un apprentissage visé, à soi et aux autres.

b) La construction du soi au sein d'un groupe

« l'oral réflexif voit son rôle reconnu dans la construction des savoirs mais il est aussi un oral pour se construire, construire son identité et construire une communauté discursive. » (Le Cunff, 2005). La réflexivité langagière vise donc parallèlement à une construction de connaissances et à une construction identitaire au sein d'un groupe. Par conséquent, le rapport aux autres fait partie intégrante du processus de réflexivité. Lorsque l'élève « apprend à se servir des modes de « parler-penser-travailler-être » (Bucheton et Chabanne, 2000), il se construit et développe une « attitude intellectuelle » face au monde extérieur. C'est dans ce sens que la verbalisation réflexive influe sur la construction identitaire de l'élève. Les différents niveaux de réflexivité langagière développés par Bucheton et Chabanne illustrent la nécessaire interaction avec autrui. En effet, afin de développer sa réflexivité, l'enfant doit progressivement prendre du recul sur les apprentissages mais également sur le monde extérieur. Cette réflexivité langagière se construit ainsi socialement selon les normes langagières d'une société que l'élève questionne progressivement.

Dans ce sens, nous avons pu voir que les compétences langagières se développaient majoritairement par les interactions avec autrui. Les échanges avec le monde extérieur jouent donc également un rôle dans le processus d'une réflexivité langagière, visant à la construction du soi vis à vis des autres.

Le Cunff (2005) fait l'hypothèse qu'à travers les interactions, « chacun construi[t] sa place comme sa parole propre et son identité par des exercices langagiers ». Ainsi, les élèves parviendraient, par des situations d'oral mises en place par l'enseignant, à développer certaines compétences langagières visant aux échanges et interactions. En observant sept classes, de la maternelle au lycée, en début et fin d'année, Le Cunff rend compte des progressions concernant l'écoute d'autrui et les compétences

linguistiques mobilisées. Elle présente tout d'abord une situation d'oral que l'on peut qualifier de « réflexive » : la discussion. Cette situation permet de travailler certaines compétences telles que la reformulation et l'argumentation. Afin de favoriser les échanges et les faire évoluer, après la mise en place de règles clairement établies, Le Cunff insiste sur l'importance de laisser les élèves réguler les échanges. Ainsi, ils ont pu progressivement devenir autonomes dans les discussions. Par exemple certains élèves qui parlaient beaucoup en début d'année, se sont contrôlés afin de laisser davantage la parole à certains qui s'exprimaient moins. Individuellement, une progression a également pu être constatée, « Il s'avère que les élèves entre les deux périodes de recueil des données « ont pris de l'assurance », ont développé leurs compétences langagières, en particulier dans la prise de parole publique. ».

En mettant en place des situations favorisant les interactions entre élèves, ces derniers ont pu développer certaines compétences langagières, visant à l'écoute et à l'échange dans un groupe ainsi que des compétences plus individuelles, concernant la qualité et la quantité de leur prise de parole.

Les interactions nécessaires à la réflexivité langagière, permettent donc de mobiliser progressivement des compétences langagières. Mais elles contribuent également au développement cognitif et identitaire de l'élève dans le sens où ce dernier prend du recul sur ses apprentissages vis à vis du monde qui l'entoure. La réflexivité langagière menée par l'élève est donc sociologiquement construite.

c) *Le rôle de l'enseignant dans la construction de ces apprentissages*

Bien qu'il soit important de laisser les élèves réguler les échanges afin de créer de réelles interactions entre pairs, l'enseignant joue un rôle essentiel dans les situations de verbalisation réflexive.

Il peut parfois être difficile de libérer la parole lorsqu'il est question d'exprimer ses pensées. « Pourquoi l'élève accepterait-il de risquer le ridicule, à moins qu'il ne se sente en confiance et motivé à entreprendre un échange spéculatif dans un contexte d'oral réflexif en classe ? » (Plessis-Bélaïr, 2008.). Ainsi il est avant tout nécessaire de créer un climat de confiance afin que les élèves puissent exprimer leurs pensées librement, sans crainte d'un jugement. Dans le but de favoriser ce climat de sécurité, un cadre clair établi avec la classe est nécessaire. Au-delà de cette confiance, les élèves doivent être motivés à participer aux échanges. Plessis-Bélaïr (2008) questionne donc dans sa recherche les facteurs de motivation d'un oral réflexif. Parmi ces éléments, elle souligne « la compréhension individuelle des situations et des événements, des autres et de soi-même (jugements,

appréciations, croyances et valeurs) ; la poursuite d'objectifs clairs et les pratiques pédagogiques. ».

Au-delà du cadre clairement établi, l'enseignant doit s'interroger sur sa place dans les situations d'oral réflexif. Le Cunff (2005) insistait sur l'importance de laisser les élèves réguler les interactions. Afin de permettre ces échanges en autonomie, Bucheton et Chabanne (2000) soulignent le « rôle confié aux leaders : il faut à la fois les utiliser comme des éléments dynamiques, tout en contrôlant leur temps de parole. Leur rôle dans les échanges est ainsi proche de celui de la maîtresse, qui doit se garder d'intervenir excessivement. »

Le temps consacré à ces situations de verbalisation réflexive doit également être questionné par l'enseignant. Il est nécessaire de laisser chaque élève entrer dans l'activité en prenant compte du rythme de chacun. « Ce temps peut être un très court délai, mais décisif, comme celui que la maîtresse accorde aux petits parleurs en suspendant les interventions des leaders » (Bucheton, et Chabanne, 2002). Cela peut également prendre une forme routinière visant à revenir sur une même tâche, un « rythme spiralaire plus que cyclique ». Le temps consacré à ces verbalisations peut aussi être « rendu perceptible » lorsque la situation est plus longue. C'est notamment le rôle des « écrits intermédiaires » qui permettent de rendre compte de l'avancée de la réflexion.

Le rôle de l'enseignant dans ces situations réflexives est également essentiel par ses relances et reformulation. « En d'autres termes, la qualité de l'oral réflexif repose sur la qualité de l'étayage de l'enseignant. ». (Plessis-Bélaïr, 2008). Cet étayage est autant technique qu'important, car, comme explique Bucheton et Chabanne (2002) il vise « non pas [à] diriger les apprentissages ou organiser des transferts de savoirs, mais [à] créer les conditions, le désir, de les co-construire ».

Cet étayage s'illustre notamment par la régulation des premiers échanges (afin de parvenir progressivement à une régulation autonome). Il est nécessaire de soutenir les élèves, encourager les initiatives, leur laisser le temps de s'exprimer.

La régulation de l'enseignant passe également par les consignes indiquées aux élèves. Dans la recherche de Bucheton et Chabanne (2002), la maîtresse « donne successivement six tâches d'écriture différentes mais convergentes qui permettent à l'élève de brasser, par des entrées croisées, le même matériau. ». Il est nécessaire d'éviter la répétition de consignes afin de maintenir une certaine motivation.

L'enseignant joue un rôle majeur dans la mise en place de situations de verbalisation réflexive. Il est donc nécessaire d'évoluer dans sa propre réflexivité afin de favoriser les apprentissages par ces pratiques.

3. *L'exemple de l'éducation physique et sportive*

Les compétences langagières orales se mobilisent dans l'ensemble des domaines d'enseignement. Cependant, chaque discipline présente des spécificités à prendre en compte dans la mise en place de situations orales.

Utiliser la verbalisation réflexive comme support d'apprentissage en éducation physique et sportive amène donc à se questionner sur les particularités de cette discipline. « S'il est clair que la réflexivité en EPS est conforme à la réflexivité scolaire, elle n'en garde pas moins sa spécificité qui est le recours à l'action. » (Oudot et Poggi, 2010).

a) *Approche historique*

La place de l'éducation physique et sportive à l'école a considérablement évolué depuis la troisième République.

Dans l'instruction des garçons, « la loi du 27-01-1880 a rendu l'enseignement de la gymnastique « obligatoire dans tous les établissements scolaires dépendants de l'autorité de l'Etat, des départements, des communes » » (Arnaud, 1989). Cette mise en place se justifie principalement par des enjeux de santé, une volonté de former des soldats et un besoin de faire vivre les valeurs de la troisième République. Arnaud (1989) évoque des « finalités militaires ou conscriptives, hygiéniques, eugéniques, sociales » dans une France qui veut reconstruire son organisation militaire.

En 1886, la loi Gobelet redéfinit l'organisation de l'école primaire. Parallèlement, c'est la commission Marey-Démény qui est chargée de la reconstruction de l'éducation physique. On s'éloigne alors de la gymnastique militaire afin de recréer cet enseignement en distinguant « une gymnastique de base, l'ABC du mouvement qui sert des objectifs disciplinaires et hygiéniques, et une gymnastique plus fonctionnelle élargie à davantage d'activités. » (Terret, T. 1998). L'appellation « éducation physique » apparaîtra dans les textes officiels en 1910.

A partir de l'entre deux guerres, l'éducation physique se rapproche des pratiques sportives afin de les intégrer progressivement aux programmes. En 1941, les instructions officielles intègrent « l'éducation générale et sportive ». Cette même année, « l'école nationale d'éducation physique » évolue en « École nationale d'éducation physique et sportive ». Le « certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive » est créé un an après. Trois méthodes intégrant la pratique sportive sont développées dans les programmes de 1945 : « la santé pour la gymnastique suédoise, le développement de la force pour la méthode naturelle et la sociabilité pour l'initiation sportive » (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche ,

2012). C'est en 1962 que « l'éducation physique et sportive » apparaît dans les programmes.

Dans les années 60-70, le sport est le principal support de l'éducation physique et sportive. Cette place majeure questionne tout de même les professeurs de cette discipline. Lier la technique du sport de haut niveau à l'enseignement scolaire semble inadapté. C'est dans ce sens qu'une didactique de l'EPS de l'époque émerge. « L'EPS, au sein de l'institution scolaire, va alors chercher à s'affranchir de toute suspicion autour de sa pratique et bénéficier de travaux qui contribueront à la mise au point d'une véritable didactique. » (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2012).

Dès 1981, l'éducation physique et sportive réintègre l'éducation nationale et éclaircie sa distinction avec le sport en intégrant davantage la transmission de connaissances, le questionnement sur l'action motrice. Ainsi « L'EPS retrouve une autonomie, condition nécessaire à son intégration véritable dans le champ des disciplines d'enseignement à l'école. » (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2012).

Dans les années 80, la volonté de placer l'élève au cœur de l'enseignement s'illustre également en EPS. Cette intention demeure aujourd'hui à travers des « objectifs spécifiques à sa discipline et d'objectifs généraux et transversaux. » (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2012).

b) *L'oral dans les programmes d'éducation physique et sportive*

La transversalité de l'oral s'illustre, dans les instructions officielles, par son insertion dans l'ensemble des domaines d'enseignement. Dès la présentation des spécificités de l'éducation physique et sportive au cycle 2, la place de l'oral est précisée : « [les élèves] développent leur motricité, ils construisent un langage corporel et apprennent à verbaliser les émotions ressenties et actions réalisées . Par des pratiques physiques individuelles et collectives, ils accèdent à des valeurs morales et sociales » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015).

Cinq compétences générales sont travaillées tout au long du cursus scolaire en éducation physique et sportive. Chacune de celles-ci renvoie à un domaine précis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

« Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps . » est associé au premier domaine du SCCC. En éducation physique et sportive on s'intéresse donc au langage spécifique du corps. Cependant, cette compétence n'exclut pas les situations orales des séances d'EPS, bien au contraire, elle permet de penser la verbalisation en corrélation avec la pratique physique.

« S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils . » est mis en lien avec le second domaine du socle. Les situations langagières orales peuvent également trouver leur place dans cette compétence. En effet, par la verbalisation réflexive les élèves sont amenés à prendre du recul sur leurs actions. Dans ce sens, ils développent des méthodes permettant de s'approprier la pratique physique et sportive par l'oral mobilisé en tant qu' « outil d'apprentissage ». « Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités . » s'associe à « la formation de la personne et du citoyen ». C'est dans son aspect socialisant que l'oral s'intègre dans cette compétence. Par les interactions orales durant les séances d'EPS, l'élève est amené à questionner et justifier des règles. Lorsque l'enfant assume un rôle (observateur, arbitre, coureur, joueur, chorégraphe, ...), il mobilise de nombreuses compétences langagières afin d'échanger avec ses pairs en utilisant un lexique spécifique par exemple. C'est donc dans le rapport à l'autre que l'oral s'insère dans cette compétence.

« Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière . » s'associe au quatrième domaine du SCCC. L'oral et plus précisément la verbalisation réflexive trouve sa place dans cette compétence générale car « apprendre à entretenir sa santé » c'est également prendre du recul et se questionner sur sa pratique physique. Les situations d'oral peuvent alors amener les élèves à développer leur réflexion.

« S'approprier une culture physique sportive et artistique » est lié avec le dernier domaine du socle. Par une « appropriation », les élèves sont amenés à prendre de la distance vis à vis d'une culture historiquement et socialement construite. C'est par cette prise de recul réflexive que l'oral peut également contribuer à cette compétence générale.

L'oral s'insère donc dans l'ensemble des compétences générales de l'éducation physique et sportive. Quatre champs d'apprentissage complémentaire permettent de les travailler : « Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée » ; « Adapter ses déplacements à des environnements variés » ; « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique . » et « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel ».

c) *La verbalisation réflexive en éducation physique et sportive*

Les situations de verbalisation réflexive s'insèrent donc dans les programmes d'éducation physique et sportive. Ces moments d'oral permettent notamment une prise de recul sur l'activité effectuée.

Oudot et Poggi (2010) soulignent la nécessité d'amener les élèves à entrer dans une démarche réflexive visant à prendre conscience de leurs actions durant les séances d'EPS. Pour cela, elles présentent l'importance de la « verbalisation de l'action ».

Après observations de séances d'éducation physique et sportive de classe de 6ème et de 2nde, les auteures présentent deux types de situations réflexives : les moments réflexifs formels et informels. Les situations réflexives informelles visent à réguler les situations d'apprentissage par des questionnements sur les objectifs, le sens ou les consignes d'application de la situation par exemple. Ils permettent aux élèves de « développer leur esprit critique, leur autonomie. » (Oudot et Poggi, 2010).

Les moments réflexifs formels s'appuient sur une répartition des rôles pendant la séance. Certains élèves sont observateurs pendant que d'autres pratiquent. L'enseignant se base sur les observations afin de mener une discussion visant un apprentissage, un savoir-faire.

Par ces situations réflexives, l'élève prend du recul sur sa pratique, construit le sens de la tâche et développe des compétences sociales par les multiples interactions.

Cependant, il est important que ces moments de réflexivité, avec leurs enjeux transversaux, contribuent à un savoir-faire propre à l'activité physique et sportive. « Dans la visée formaliste, la définition d'objectifs transversaux [...] fait courir le risque de la déculturalisation de l'EPS et d'une valorisation de compétences cognitives, sociales au détriment de celles relatives à l'action motrice. » (Testevuide et Patinet, 2018). Il est donc essentiel de percevoir les « compétences cognitives, sociales » comme complémentaires à « celles relatives à l'action motrice ». Dans ce sens, les situations de verbalisation réflexive doivent articuler les trois piliers de l'éducation physique et sportive : le corps, les valeurs et la culture, autour de l'action afin de s'éloigner d'une « approche plus formelle où le corps semble être le grand absent » (Testevuide et Patinet, 2018). L'activité physique serait alors questionnée sous trois dimensions : « le « corps vital », le « corps social » et le « corps symbolique ». ».

L'éducation physique et sportive repose avant tout sur le lien entre motivation, plaisir et effort. Il est donc essentiel que les situations de verbalisation réflexive consolident cette liaison nécessaire aux apprentissages dans cette discipline.

4. *Conclusion*

Ces apports théoriques sur la réflexivité orale et l'éducation physique et sportive m'ont permis de réellement prendre du recul sur ma propre pratique.

J'ai ainsi pu me questionner sur la construction de situations de verbalisation réflexive durant mes séances d'EPS afin d'apporter une réponse possible à ma problématique centrale : **Comment se construisent les situations de verbalisation réflexive ? Un exemple en éducation physique et sportive.**

III. Recueil et traitement des données

Mon expérimentation s'appuie essentiellement sur la mise en place de situations de verbalisation durant mes séances d'éducation physique et sportive. Ces moments d'interactions orales seront les principales données que j'analyserai afin de répondre à ma problématique centrale.

Dans ce sens, il m'a été avant tout nécessaire de me questionner sur leur mise en œuvre et leur rôle dans ma recherche : Quelles situations mettre en place ? En quoi sont-elles des données essentielles à ma réflexion ? A l'aide de quels outils les analyser ?

1. *Recueil des données*

Afin d'analyser une possible évolution dans la réflexivité verbale de mes élèves, j'ai pu mettre en place différentes situations d'interactions orales durant mes séances d'EPS. Faisant l'hypothèse que la verbalisation réflexive se construit conjointement chez l'élève, le groupe d'élèves et l'enseignant, j'ai tout d'abord mis en place un moment d'oral que je qualifierai de « situation de verbalisation initiale » précédant toute préparation de ma part. C'est un moment oral enregistré avant mon choix de recherche. Je m'appuie donc sur ces interactions afin d'observer la construction d'une verbalisation réflexive avant un réel questionnement.

Les secondes données que j'ai pu recueillir ont lieu après questionnement et recherches théoriques. Ainsi, je qualifierai ces moments d'échanges de « situations de verbalisation réflexive » dans le sens où elles s'appuient sur des apports théoriques et ma propre prise de recul sur la situation initiale.

a) *Situation de verbalisation initiale*

Souhaitant me questionner sur la place de l'oral dans les enseignements, ce premier enregistrement visait à m'amener à prendre de la distance vis à vis de ma pratique. Ma réflexion sur la construction d'une verbalisation réflexive est apparue par la suite, lors du visionnage de cette vidéo. J'ai pu prendre conscience en observant les échanges que cette prise de recul pouvait m'amener à davantage accompagner les élèves dans leur réflexion orale.

Bien que cette situation précède un réel questionnement sur mon choix « final » de recherche, elle s'appuie tout de même sur une certaine réflexivité de ma part, dans le sens où sa mise en place émerge d'une volonté de prendre du recul sur ma pratique.

Rappelons également que ces échanges reposent aussi sur la singularité des élèves, de leur vécu propre.

Cette situation de verbalisation a été mise en place avec ma classe de 30 CE2 le jeudi 14 février 2019. C'est un moment d'échange visant à prendre conscience de l'importance d'une course moins

rapide afin de maintenir son allure dans la durée. Cet enjeu est apparu lors de l'évaluation diagnostique, la semaine précédente. Il était demandé aux élèves de courir 5 minutes autour d'un circuit comprenant une zone de marche. J'ai constaté que de nombreux élèves n'étaient pas parvenus à gérer leur course. Cette gestion est donc l'objectif placé au cœur de cette séquence de course en durée. Cet enjeu est d'ailleurs un des attendus de fin de cycle 2 du programme de 2015 concernant le premier champs d'apprentissage « produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée », avec la compétences « savoir différencier courir vite et courir longtemps ».

Ce moment d'oral a plus précisément été réalisé durant ma seconde séance, après un échauffement ritualisé (marcher-courir, montée talons-genoux,...) et une première situation de course semblable à celle de l'évaluation diagnostique.

Afin de lancer cet oral, un cadre est tout d'abord mis en place. Les élèves sont assis en cercle⁶, Ainsi tous les participants peuvent se voir ce qui facilite les interactions. C'est une disposition habituelle que j'utilise fréquemment dans les échanges mis en place dans divers domaines d'enseignement.

Les règles de discussion sont ensuite rappelées : « on lève la main lorsque l'on souhaite parler; on respecte la parole de chacun; il est interdit de se moquer. » Ces règles ont été institutionnalisées durant une séance d'éducation morale et civique en début d'année scolaire afin que chacun puisse se sentir libre de parler. Elles visent le respect d'autrui par l'écoute et le non-jugement.

J'ai ensuite informé les élèves que ce moment d'oral allait être enregistré dans le but de garder une trace de nos réflexions. Être filmé n'est pas inhabituel pour eux, afin de prendre du recul sur ma pratique, les situations de classe sont parfois enregistrées. Les enfants sont donc accoutumés à être filmés durant leurs activités. Il est tout de même nécessaire de rappeler l'importance d'échanger « naturellement » dans le sens où il n'y a pas d'attendus spécifiques qui justifient la présence d'un outil d'enregistrement. Cependant, il semble nécessaire d'avoir conscience que son utilisation influence tout de même les prises de parole des élèves. De plus, certains enfants perçoivent que cette discussion présente certains enjeux, ils orientent ainsi leurs échanges dans ce sens s'éloignant parfois de leur véritable pensée.

Une fois le cadre clairement établi, les échanges peuvent commencer dans le respect des règles mises en place.

C'est un enfant dispensé d'EPS qui filme la discussion avec mon téléphone portable. Cet enregistrement sera ensuite retranscrit sous forme de verbatim présentant quelques ajouts de ponctuation afin de rendre davantage compréhensible certaines prises de parole. Cependant, c'est

6 Annexe 6

une transcription intégrale dans son sens strict, mot à mot comprenant hésitations, onomatopées ou encore répétitions.

Bien que cette situation de verbalisation n'ait pas été chronologiquement préparée par des questions de relance par exemple, elle présente tout de même un objectif spécifique. Cette réflexion collective vise à faire prendre conscience aux élèves qu'afin de courir plus longtemps, il est nécessaire de courir moins vite. Les échanges sont donc orientés dans ce sens.

Afin de libérer la parole, la discussion commence avant tout par un questionnement sur les ressentis des élèves, cet échange se déroulant seulement quelques minutes après la course. Cette réflexion est propre à chacun, cela permet de réellement lancer les interactions.⁷

| | | |
|------|---|---|
| TDP1 | M | <i>Comment se sent-on après avoir fait cette course ?</i> |
|------|---|---|

Plusieurs élèves lèvent alors la main pour exprimer les sensations qu'ils éprouvent. Dans cette première phase, chaque élève peut présenter ses ressentis.

| | | |
|------|----|---|
| TDP2 | E1 | <i>Fatigué, le cœur il bat très fort et ... on a envie de boire.</i> |
| TDP4 | E2 | <i>Fatigué, étouffé, on a envie de boire, le cœur bat très très fort.</i> |
| TDP8 | E3 | <i>On a envie de faire une crise cardiaque.</i> |

Ces échanges sont suivis de quelques questions de relance qui me sont apparues comme nécessaires afin de faire évoluer la réflexion vers l'objectif principal.

| | | |
|-------|---|--|
| TDP15 | M | <i>A votre avis pourquoi est-ce qu'on est essoufflé comme ça quand on court ?</i> |
| TDP19 | M | <i>D'accord, alors il y en a qui n'ont pas réussi à terminer la course sans marcher parce qu'ils étaient trop essoufflés, ils avaient soif ou ils étaient trop fatigués ? Comment pourrait-on courir plus longtemps, comment est ce qu'on pourrait terminer la course sans marcher à votre avis ? Alexia ?</i> |
| TDP21 | M | <i>Très bien. Vous me parlez de trotter mais quelle est la différence entre courir vite et trotter ? Théo à ton avis ?</i> |

Les échanges se terminent par une différenciation entre courir vite et trotter. La situation d'apprentissage qui suit vise à mettre en pratique la réflexion menée. Dans cette nouvelle activité, les élèves expérimenteront les deux types de course et auront ainsi la possibilité de constater que la discussion leur a permis d'évoluer positivement dans leur pratique.

⁷ L'ensemble des citations présentées dans cette partie « situation de verbalisation initiale » est extrait du verbatim se trouvant en annexe 1 .

b) Situations de verbalisation réflexive

La situation de verbalisation initiale présentée précédemment m'a permis d'orienter plus précisément mon choix de recherche vers la réflexivité verbale. Ces moments d'échanges visent à prendre du recul sur sa pratique physique afin de la faire évoluer. Il m'a donc semblé pertinent de percevoir cette réflexion en corrélation avec ma propre prise de distance vis à vis de ma pratique enseignante. En m'appuyant sur ces premières interactions, je me suis donc interrogé sur la construction de situation de verbalisation réflexive.

Cette réflexion s'appuie notamment sur divers éléments issus de la recherche que j'ai pu développer dans mon cadrage théorique. Dans ce sens, les situations de verbalisation réflexive qui vont être présentées ont été mises en place après un réel questionnement de ma part.

Afin d'analyser plus précisément la construction d'une réflexivité verbale, les situations suivantes ont été effectuées par binôme. Au-delà du fait que les échanges réalisés avec le groupe-classe favorisent les interactions, ces moments d'oral par deux permettent une observation davantage qualitative. Trois binômes ont respectivement participé à une situation de verbalisation réflexive : un groupe mixte, un groupe strictement féminin et un binôme masculin. Cette répartition est un choix se voulant représentatif de la diversité des élèves d'une classe. De plus, chaque groupe se compose d'un enfant qui a pu se montrer particulièrement actif lors des multiples discussions effectuées, et d'un élève habituellement plus discret lors de moments d'oral. Il sera dans ce sens intéressant pour moi d'observer comment, à travers les différentes interactions, un élève souvent plus en retrait exprime une réflexivité demeurant parfois personnelle. Parallèlement, les prises de parole d'un enfant « actif oralement » seront pertinentes à analyser par les possibles auto-régulations visant à favoriser les interactions dans le binôme.

Ces moments de verbalisation ont été enregistrées le jeudi 14 mars 2019. Contrairement à la situation initiale, ces échanges se déroulent hors du temps d'éducation physique et sportive. Ils ont été effectués quelques heures après une séance de course en durée. Ainsi les élèves sont amenés à prendre davantage de recul vis à vis de l'activité vécue, des ressentis éprouvés. La situation de course sur laquelle se basent les interactions a tout de même été filmée afin d'apporter à la discussion un support visuel permettant de lancer les échanges entre élèves.

Bien que la compétence « savoir distinguer courir vite et courir longtemps » reste au centre des séances, le moment d'oral s'appuie sur une activité de course différente nommée « chasseurs et lapins ». Dans cette situation d'apprentissage, certains élèves désignés comme chasseurs doivent toucher à l'aide d'un ballon les autres élèves, surnommés lapins. L'objectif des pourchassés est alors

de courir afin d'éviter d'être capturé par les lanceurs. Afin d'amener les élèves à progressivement gérer leur course, une règle supplémentaire est mise en place : les lapins doivent toujours courir, un élève qui marche est automatiquement « capturé ».

J'ai choisi d'utiliser cette activité comme support à la discussion car son aspect ludique est un facteur de motivation chez les élèves. Ainsi, il est possible que la situation d'oral soit plus riche si l'activité présente un réel enjeu pour les enfants. De plus, c'est une situation de course nécessitant « une prise d'information sur soi » (gestion de course) mais également « extérieure à soi » (observations des actions de l'adversaire). Cette prise en compte de l'environnement permet notamment d'intégrer le rapport à autrui dans la construction d'une verbalisation réflexive.

La discussion est centré sur le rôle de « lapin » afin de ne pas axer cet oral vers la technique du lancé par exemple. Ainsi, ces échanges se concentrent sur l'objectif principal de ma séquence de course endurée : la gestion de la course.

Dans ce sens, la question de départ, commune aux trois binômes, vise à orienter la situation orale vers les possibles difficultés à gérer son effort dans la durée :⁸

| | | |
|----------|----------|---|
| 5 | P | <i>Du chasseur et du lapin, et est-ce qu'il y a des choses difficiles dans le jeu du chasseur et du lapin ?</i> |
|----------|----------|---|

Ce premier questionnement vise à lancer la discussion en amenant les élèves à exprimer, avec du recul, les ressentis éprouvés pendant la course. Cependant, la réflexion n'est pas axée seulement sur leur propre vécu. Ainsi, ils sont également conduits à décrire les difficultés qu'un autre élève peut rencontrer. Cela permet notamment d'amener les enfants à se détacher du « soi » afin de se questionner sur le monde qui les entoure.

La suite de la discussion est orientée par diverses questions de relances visant à aborder différents thèmes qui me sont apparus nécessaires à la construction d'une verbalisation réflexive. Une fiche-outil synthétisant ces derniers me permet de guider la discussion⁹. Ces axes s'appuient sur mes recherches et mon questionnement préalable.

Les échanges sont notamment orientés vers le rapport à l'autre.¹⁰

| | | |
|-----------|----------|---|
| 29 | M | <i>Vous regardez les autres et vous voyez les autres en pull et tout ça donc vous regardez les autres en courant quand même ?</i> |
|-----------|----------|---|

⁸ La citation présentée est extraite du verbatim se trouvant en annexe 3

⁹ Fiche-outil présentée en annexe 5

¹⁰ La citation présentée est extraite du verbatim se trouvant en annexe 3

La prise en compte de l'environnement permet de se détacher de son propre ressenti comme j'ai pu l'indiquer précédemment. Cependant, ce thème vise également à intégrer un rapport à l'autre dans la pratique physique et sportive afin de mobiliser des compétences sociales qui se veulent complémentaires aux actions motrices.

Ces situations d'oral visent également à accompagner les élèves dans la verbalisation de leur pensée. Dans ce sens, certaines relances amènent à questionner une gestion mentale de la course.¹¹

| | | |
|----|---|---|
| 44 | M | <i>Pour ça t'as dit qu'il fallait trotter, est-ce qu'il y a d'autres façons aussi peut-être dans sa tête de se dire des choses, de penser à des choses, de... des choses dans sa tête qui permettent en plus de trotter, de se sentir mieux quand on court.</i> |
|----|---|---|

Les enfants sont alors guidés vers une réflexion associant le corps à la pensée. C'est un objectif essentiel à la construction d'une verbalisation réflexive en éducation physique et sportive. Le corps n'est pas mis à distance lors de la réflexion mais est au contraire intégré au questionnement.

Cette mise en corrélation de l'activité physique et de la pensée passe également par la verbalisation des émotions.¹²

| | | |
|----|---|--|
| 97 | M | <i>Est-ce que d'être content, ou malheureux, est-ce que cela aide à courir mieux, plus rapidement. Oui ?</i> |
|----|---|--|

Ce type de questionnement permet aux élèves de dépasser le simple ressenti physique. Ainsi, ils sont amenés à réellement exprimer leurs pensées et les émotions qui y sont associées. Cela nécessite une véritable prise de recul avec la pratique.

Ces différents axes visent à accompagner les élèves dans la construction d'une réflexivité verbale. Afin d'intégrer ces réflexions aux enjeux de l'éducation physique et sportive, ces différentes relances questionnent l'activité sous 3 dimensions abordées dans ma réflexion théorique : « le « corps vital », le « corps social » et le « corps symbolique » ». (Testevuide et Patinet, 2018).

11 La citation présentée est extraite du verbatim se trouvant en annexe 2

12 La citation présentée est extraite du verbatim se trouvant en annexe 4

2. *Outils d'analyse des données*

La réflexion que j'ai pu mener sur la construction de situations de verbalisation réflexive m'a permis de me questionner sur la façon dont elles se mettent en place. Dans le but d'apporter une réponse à ma problématique, il est ensuite nécessaire d'analyser comment ces réflexions se sont verbalement construites. Il est donc avant tout essentiel de s'interroger sur les outils permettant l'analyse de ces situations.

J'ai choisi de m'appuyer sur les apports de la recherche afin d'observer la construction d'une réflexivité verbale. Dans ce sens, les différents outils d'analyse utilisés se basent sur les éléments de ma partie théorique visant à définir la verbalisation réflexive.

a) *Des outils visant à analyser la construction du sens de la tâche*

Afin d'analyser la construction de situations réflexives, il semble avant tout nécessaire d'observer comment la verbalisation peut amener les élèves à prendre du recul vis à vis d'une activité. Cette mise à distance leur permet notamment de se questionner sur le sens des apprentissages.

Bucheton et Chabanne (2000) distinguent différents degrés de réflexivité que j'ai pu développer dans mes apports théoriques : « La réflexivité comme reflet : dire l'expérience », « La réflexivité comme élaboration de significations : penser l'expérience », « La réflexivité comme processus de contrôle épi- et méta-linguistique », « Le langage comme négociation, déplacement, ajustement et comme étayage » et « La réflexivité comme construction de la subjectivité »

Ces cinq niveaux sont placés au cœur de mon observation. Ainsi, les différents outils d'analyse me permettront d'identifier le degré de réflexivité de mes situations de verbalisation.

Pour déterminer leur niveau de réflexivité, il est avant tout nécessaire d'observer comment ces moments d'oral permettent de contextualiser une activité. La construction du sens de la tâche se traduit notamment par la verbalisation des enjeux qu'elle présente. Il semble donc essentiel d'observer comment les échanges amènent l'enfant à identifier les objectifs de l'activité. J'analyserai donc les prises de parole qui ont permis à mes élèves d'exprimer la nécessité de gérer leur course.

La description de l'activité et des actions effectuées contribue également à la contextualisation de l'apprentissage. Afin d'analyser la construction d'une réflexivité langagière, je m'appuierai donc sur la recherche d'Oudot et Poggi (2010) qui soulignent le rôle de la « verbalisation de l'action » dans la prise en considération des enjeux de l'activité. Dans ce sens, j'observerai comment les échanges visant à décrire les courses effectuées permettent aux élèves de contextualiser la tâche.

Afin de questionner la construction d'une réflexivité langagière en éducation physique et sportive, il est également nécessaire d'amener les élèves à verbaliser les difficultés possibles. Cela les amène à porter un regard critique sur certaines pratiques, ils prennent ainsi du recul vis à vis de l'activité. Au-delà de libérer la parole, comme j'ai pu le développer précédemment, la verbalisation des difficultés est donc pertinente à observer car elle illustre un degré de réflexivité. J'analyserai donc les échanges permettant aux élèves de s'exprimer vis à vis des difficultés en interrogeant leur rôle dans la construction d'une réflexivité.

Ces différents axes d'observation visant à questionner le sens de la tâche sont des outils qui vont me permettre d'interroger et analyser la construction d'une verbalisation réflexive dans mes situations d'oral.

b) Des outils visant à analyser la construction du soi au sein d'un groupe

L'analyse de mes situations de verbalisation s'appuie également sur des outils visant à observer comment l'élève se construit vis à vis du monde qui l'entoure. L'éducation physique et sportive est une discipline mobilisant de nombreuses compétences sociales. De plus, le rapport à autrui est omniprésent dans les différentes situations d'apprentissage. Comme l'explique Testevuide et Patinet (2018), il est d'ailleurs nécessaire d'aborder la pratique physique sous ses 3 dimensions présentées précédemment : « le « corps vital », le « corps social » et le « corps symbolique ». »

Dans ce sens, il semble pertinent d'analyser comment, à travers les échanges, les élèves perçoivent la pratique physique sous ses différentes dimensions. En d'autres termes, il est intéressant d'observer comment se construit la réflexivité par la verbalisation des différentes dimensions de l'activité.

Pour observer la construction d'une verbalisation réflexive en lien avec la construction du soi au sein d'un groupe, je m'appuierai également sur les différents stades développés par Bucheton et Chabanne (2010).

Dans ce sens, il m'est avant tout nécessaire d'observer comment les échanges permettent à l'élève de mettre à distance son vécu. L'expression des ressentis et émotions est la première prise de recul vis à vis de l'activité. Il sera donc intéressant d'analyser comment les échanges visant à exprimer des sentiments permettent à l'élève d'apporter un regard critique sur la tâche effectuée. Cette observation correspond d'ailleurs au premier degré de réflexivité développé par Bucheton et Chabanne (2000).

Afin de construire une réflexivité verbale, l'élève peut aussi questionner son expérience en fonction du monde qui l'entoure. Cette prise en considération de l'environnement permettra de

placer les interventions de l'élève au deuxième niveau de réflexivité : « La réflexivité comme élaboration de significations : penser l'expérience ».

L'analyse de mes situations de verbalisation se base aussi sur l'observation des interactions entre élèves. Comme j'ai pu le développer précédemment, certains élèves sont davantage actifs que d'autres durant les moments d'échange. Il sera donc intéressant d'observer si les élèves considérés comme « actifs » régulent leur prise de parole. Il sera aussi pertinent d'analyser si les enfants se soumettent aux normes langagières d'une situation d'échange suivant une activité d'éducation physique et sportive. Cette analyse me permet d'identifier la possible construction d'une réflexivité chez l'enfant qui correspond au troisième stade développé par Bucheton et Chabanne.

La réflexivité se construit également en verbalisant ses pensées. Les interactions permettent donc de questionner et d'échanger ces dernières. J'analyserai donc si les élèves parviennent à mettre en mot leur pensée afin de la faire évoluer. Cette observation intégrerait l'élève dans le quatrième degré de réflexivité : « Le langage comme négociation, déplacement, ajustement et comme étayage ». Par les nombreuses interactions, si l'enfant est amené à confronter sa pensée verbalisée avec celle des autres, il construit une réflexivité langagière considérée par Bucheton et Chabanne (2010) « comme construction de la subjectivité ». J'analyserai donc si les enfants remettent en question la verbalisation de leur pensée à la suite des interactions avec leurs pairs.

Ces outils me permettent donc d'analyser la construction d'une réflexivité verbale chez l'élève, en corrélation avec sa propre construction vis à vis de sa perception du monde. Au-delà d'une observation des échanges visant à développer une réflexivité verbale, ces outils d'analyse me permettent de questionner le niveau de réflexivité mobilisé durant les interactions.

c) Des outils visant à analyser le rôle de l'enseignant

L'enseignant joue un rôle majeur dans les situations d'oral. Faisant l'hypothèse que la verbalisation réflexive se construit conjointement chez l'élève, le groupe d'élèves et l'enseignant, j'ai dans ce sens cherché à progresser dans mon propre questionnement. Je me suis ainsi appuyé sur des éléments issus de la recherche afin de mener une réflexion sur ma place dans ces moments d'oral. Ces apports théoriques sont un support nécessaire à l'analyse du rôle de l'enseignant dans la construction d'une verbalisation réflexive. Étant ici mon propre sujet d'observation, j'ai choisi d'analyser plus précisément comment mes interventions pouvaient permettre aux élèves de progresser vers une verbalisation réflexive. Mon questionnement ne se concentrera donc pas sur le

contenu de mes prises de parole mais plutôt sur l'influence de ces dernières vis à vis des échanges entre élèves.

Dans ce sens, j'ai choisi d'observer si mon étayage permettait aux élèves de progresser dans la discussion. Comme l'explique Plessis-Bélair (2008) « la qualité de l'oral réflexif repose sur la qualité de l'étayage de l'enseignant. ». J'analyserai donc l'importance possible de mes prises de parole qui visent à faire évoluer la réflexion en organisant les idées émises durant les échanges. Dans ce sens, les questions de relance sont soulevées afin de questionner leur rôle dans la progression de la discussion. Les reformulations qui étayent les propos de l'élève seront également observées afin d'analyser leur influence sur la suite de la réflexion.

L'ensemble de ces éléments sont des outils visant à éclaircir mon rôle dans la construction de situations de verbalisation réflexive. Au-delà de questionner l'influence de mes interventions sur les échanges entre élèves, cette réflexion me permet de continuellement prendre du recul vis à vis de ma pratique enseignante m'amenant à évoluer dans ma propre réflexivité.

IV. Analyse des résultats

Pour tenter de répondre à ma problématique, les situations de verbalisation mises en place vont être étudiées à l'aide des outils d'analyse que j'ai pu développer précédemment. Il sera ensuite intéressant de prendre du recul vis à vis des résultats de ces observations. Cette mise à distance me permettra notamment de questionner l'ensemble de ma recherche afin de progresser dans ma propre pratique.

1. Présentation des analyses

L'analyse de mes situations d'oral s'appuie donc sur les outils présentés antérieurement. Dans ce sens, j'ai choisi d'organiser mon analyse en me basant sur les trois axes qui m'ont permis de définir la verbalisation réflexive dans mon questionnement théorique. Mon hypothèse principale étant que la réflexivité se construit en corrélation chez l'élève, le groupe d'élèves et l'enseignant, j'analyserai les deux situations de verbalisation (initiale et réflexive) afin de percevoir si mon propre cheminement a permis de contribuer à la construction d'une réflexivité chez l'enfant.

a) Analyse de la construction du sens de la tâche

Afin d'observer la construction d'une réflexivité verbale, il est avant tout nécessaire de questionner les échanges qui ont amené les élèves à donner du sens à la tâche.

Durant la première situation d'oral dite initiale, le rôle de la contextualisation des apprentissages dans la construction de la réflexivité verbale n'était pas clairement établi. Ainsi il est intéressant d'observer si ce moment d'oral a tout de même permis aux élèves de donner du sens aux apprentissages.

La contextualisation de la tâche passe notamment par l'identification des objectifs de l'activité. Durant le premier moment d'échange, c'est une de mes questions de relance qui a amené les enfants à verbaliser l'enjeu principal de la tâche.¹³

| | | |
|----|---|--|
| 19 | M | <i>D'accord, alors il y en a qui n'ont pas réussi à terminer la course sans marcher parce qu'ils étaient trop essoufflés, ils avaient soif ou ils étaient trop fatigués. Comment pourrait-on courir plus longtemps, comment est ce qu'on pourrait terminer la course sans marcher à votre avis ? [E7]?</i> |
|----|---|--|

Ce questionnement est suivi de plusieurs prises de parole visant à exprimer l'objectif de la situation : la gestion de la course.¹⁴

¹³ La citation présentée est extraite du verbatim se trouvant en annexe 1

¹⁴ Les citations présentées sont extraites du verbatim se trouvant en annexe 1

| | | |
|----|----|---|
| 20 | E7 | <i>Il faut juste trotter et faire [souffle]</i> |
| 24 | E9 | <i>Il faut trotter, ne pas parler, souffler normalement et ne pas courir plus vite parce que les autres nous ont dépassé. C'est pas grave on continue même si on est dernier.</i> |

Les élèves construisent donc le sens de la tâche en prenant du recul vis à vis de l'activité afin d'améliorer leur pratique. Cette mise à distance est permise par une de mes questions de relance visant à guider les élèves dans le questionnement de leur gestion de course.

La construction du sens des apprentissages s'illustre également par une mise en mots des difficultés rencontrées dans l'activité. Par la question de relance présentée, je souligne le principal obstacle de la situation, par conséquent ce ne sont pas les élèves qui verbalisent cette dernière.

Au cours de la situation initiale, il est donc possible d'analyser la construction d'une verbalisation réflexive par l'expression de l'objectif de la tâche en soulignant le rôle de mon guidage.

Les seconds moments d'oral s'appuient sur un questionnement théorique de ma part, dans ce sens, j'ai cherché à amener les élèves à échanger afin de contextualiser l'activité. La construction du sens passe notamment par la verbalisation des difficultés. La première question de chaque situation vise donc à exprimer les obstacles rencontrés.¹⁵

| | | |
|---|---|---|
| 5 | M | <i>Du chasseur et du lapin, et est-ce qu'il y a des choses difficiles dans le jeu du chasseur et du lapin ?</i> |
|---|---|---|

Il est notamment intéressant de constater que certains élèves verbalisent les difficultés en l'associant à une conséquence physique.¹⁶

| | | |
|---|----|---|
| 2 | E1 | <i>Ben c'est qu'on a peu on n'a pas le droit de marcher et ce qui est difficile c'est que on court assez longtemps et du coup pour pas qu'on soit essoufflé faut qu'on trotte</i> |
|---|----|---|

Ce rapport entre l'obstacle rencontré et l'essoufflement illustre une véritable prise de recul de l'élève vis à vis de ses ressentis et de sa pratique. De plus, l'objectif de la tâche est également précisé dans son intervention. Par une question visant à identifier les difficultés de l'activité, les enfants sont donc amenés à contextualiser les apprentissages et ainsi développer une réflexivité verbale.

D'autres élèves participant à ces seconds moments d'échange ont répondu à la question de départ en décrivant l'activité.¹⁷

15 La citation présentée est extraite du verbatim se trouvant en annexe 3

16 La citation présentée est extraite du verbatim se trouvant en annexe 4

17 La citation présentée est extraite du verbatim se trouvant en annexe 2

| | | |
|----------|-----------|--|
| 4 | E1 | <i>Eh bah tu dois tout le temps courir sans t'arrêter et à un moment tu vas te faire toucher euh alors que ça faisait longtemps et du coup tu pourras pas ressortir du frigo</i> |
|----------|-----------|--|

La mise en mots de certaines étapes de l'activité contribue également à la construction du sens de la tâche. Ainsi, ces types d'interventions illustrent une certaine prise de distance vis à vis de la pratique de l'élève.

L'analyse de cette deuxième situation de verbalisation m'a donc permis d'identifier la construction d'une réflexivité verbale par l'expression des difficultés rencontrées, l'identification de l'objectif de l'activité et la description de la tâche.

b) Analyse de la construction du soi au sein d'un groupe

Dans le but d'analyser la construction d'une réflexivité verbale, il est également nécessaire d'étudier comment l'élève prend du recul vis à vis de son vécu en questionnant le monde qui l'entoure.

Bien que cette mise à distance n'est pas l'objectif principal de ma situation de verbalisation initiale, il est important de préciser qu'intégrer un moment de réflexion oral durant ma séance d'EPS accompagne tout de même les élèves dans le questionnement de leur pratique.

La première question de cette situation amène les élèves à exprimer les ressentis éprouvés après la course.¹⁸

| | | |
|----------|----------|--|
| 1 | M | <i>Comment se sent-on après avoir fait cette course ? [E1] ?</i> |
|----------|----------|--|

Ces échanges permettent de construire un premier degré de réflexivité verbale que Bucheton et Chabanne (2000) qualifient de « réflexivité comme reflet : dire l'expérience », dans le sens où les élèves mettent à distance leur vécu en verbalisant des sentiments. Les enfants s'expriment donc sur le « corps vital » une des trois dimensions de la pratique physique.¹⁹

| | | |
|----------|-----------|---|
| 2 | E1 | <i>Fatigué, le cœur il bat très fort et ... on a envie de boire</i> |
| 8 | E3 | <i>On a envie de faire une crise cardiaque</i> |

La mise en perspective de ces ressentis vis à vis du monde extérieur sont l'illustration du deuxième degré de réflexivité nommé « la réflexivité comme élaboration de significations : penser l'expérience ». Les interventions questionnant les sentiments montrent donc que l'enfant intègre le

¹⁸ La citation présentée est extraite du verbatim se trouvant en annexe 1

¹⁹ Les citations présentées sont extraites du verbatim se trouvant en annexe 1

rapport à l'autre dans sa verbalisation. Il exprime ainsi la dimension du « corps social » de la pratique physique.²⁰

| | | |
|-----------|-----------|--|
| 24 | E9 | <i>Il faut trotter, ne pas parler, souffler normalement et ne pas courir plus vite parce que les autres nous ont dépassés. C'est pas grave on continue même si on est dernier.</i> |
|-----------|-----------|--|

Par l'utilisation d'un lexique propre à l'éducation physique et sportive, certaines interventions illustrent également une prise de recul visant à intégrer la situation d'oral dans le contexte d'une discipline. Bucheton et Chabanne les intègrent dans le troisième stade : « La réflexivité comme processus de contrôle épi- et méta-linguistique ». Dans ce sens, certains élèves échangent en utilisant des notions spécifiques à la course (rythme, trotter et énergie par exemple).²¹

| | | |
|-----------|------------|---|
| 22 | E8 | <i>Oui, il faut avoir un rythme et bien respirer.</i> |
| 28 | E10 | <i>Oui parce que on a besoin d'énormément d'énergie avec les jambes pour courir plus longtemps.</i> |

Il est donc possible d'analyser la construction d'une réflexivité verbale par la mise à distance du vécu des élèves. Cette prise de recul s'illustre notamment par l'expression des ressentis questionnés vis à vis du monde extérieur. L'utilisation d'un langage spécifique à l'EPS contribue également à cette prise de recul.

Par la verbalisation de l'activité, l'enfant mobilise donc deux dimensions de la pratique physique : « le corps vital » et le « corps social ».

Mes secondes situations d'oral visent notamment à amener l'élève à se construire en rapport au monde qui l'entoure. Dans ce sens, il semble pertinent d'analyser les interactions favorisant une prise de recul de l'enfant vis à vis de son vécu.

Comme durant ma première situation, la réflexivité s'illustre tout d'abord par l'expression des ressentis de l'élève, que l'on peut qualifier de « réflexivité comme reflet : dire l'expérience ». Les élèves mobilisent ainsi la dimension « vitale » du corps.²²

| | | |
|-----------|-----------|-----------------------------------|
| 23 | E1 | <i>On a le cœur qui bat</i> |
| 27 | E2 | <i>On n'arrive pas à respirer</i> |

20 La citation présentée est extraite du verbatim se trouvant en annexe 1

21 Les citations présentées sont extraites du verbatim se trouvant en annexe 1

22 Les citations présentées sont extraites du verbatim se trouvant en annexe 2

Certaines interventions illustrent une réelle prise de recul vis à vis de la pratique en identifiant une possible origine aux ressentis.²³

| | | |
|-----------|-----------|--|
| 10 | E2 | <i>Ben parce que après on peut très bien perdre son souffle on peut avoir mal aux poumons aux côtes parce que ça vient de la respiration</i> |
|-----------|-----------|--|

Au-delà de leur vécu personnel, les élèves sont également amenés à s'exprimer sur leur pratique en questionnant le monde qui les entoure. Dans ce sens, c'est la dimension « sociale » du corps qui est mobilisée. Bucheton et Chabanne parlent alors de « réflexivité comme élaboration de significations : penser l'expérience »

De nombreuses prises de parole visent à intégrer le rapport à l'autre dans la réflexion.²⁴

| | | |
|-----------|----------|---|
| 69 | I | <i>Moi j'aime le jeu où on peut tous participer où on nous remarque tous pas où y en a un ou quelques uns qu'on remarque vraiment pas</i> |
| 99 | I | <i>Se soutenir être ensemble et oui ça peut aider dans beaucoup de sports ça aide ça</i> |

La réflexivité verbale se construit aussi par l'utilisation du lexique spécifique à l'EPS. On s'intéresse donc ici à la « La réflexivité comme processus de contrôle épi- et méta-linguistique ». Comme durant la première situation, les élèves intègrent dans la discussion du vocabulaire propre à la course tels que les notions de « point de côté », « trotter » ou encore « athlétisme ».²⁵

| | | |
|-----------|-----------|--|
| 25 | E1 | <i>Et on peut avoir un point de côté</i> |
| 17 | E2 | <i>Trotter</i> |

| | | |
|-----------|-----------|--|
| 54 | E2 | <i>Ben parce que oui faut les écouter parce que par exemple si on fait de l'athlétisme au stade y a des bandes y a un coéquipier un de droite et un de gauche ils sont juste à côté de toi et tu regardes pas là tu regardes à côté et là tu fonces dans l'autre ça peut faire des accidents</i> |
|-----------|-----------|--|

Ce troisième degré de réflexivité s'illustre également par l'auto-régulation des prises de parole de certains élèves. Dans ce sens, il semble intéressant d'observer comment l'enfant considéré comme « actif » gère ses interventions verbales vis à vis de son binôme. Dans l'ensemble des situations il apparaît que les élèves plus discrets durant les échanges en groupe se montrent majoritairement

23 La citation présentée est extraite du verbatim se trouvant en annexe 4

24 Les citations présentées sont extraites du verbatim se trouvant en annexe 3

25 Les deux premières citations sont extraites du verbatim se trouvant en annexe 2, la troisième citation est extraite du verbatim se trouvant en annexe 4

beaucoup plus bavards dans les moments plus singuliers. Un véritable dialogue ponctué de mes interventions se met donc en place entre les deux participants, ce qui donne à voir une auto-régulation à la fois de chaque individu et du groupe qu'ils forment.

Ces moments d'échanges permettent aussi aux élèves d'exprimer leurs pensées afin de les faire évoluer. Dans ce sens, il semble pertinent d'observer les prises de parole amenant l'élève à questionner sa pensée. Bucheton et Chabanne définissent ainsi « le langage comme négociation, déplacement, ajustement et comme étayage ».²⁶

| | | |
|------------|----------|---|
| 151 | I | <i>Euh ben qui faut essayer de ne pas dépenser trop son énergie et ne pas courir mais moi surtout ce que je dirais c'est que penser ça sert pas à grand chose parce qu'après quand tu penses tu oublies qu'il faut bien courir euh pas rapidement mais un peu quand même de bien tourner et de ne pas t'arrêter parce que moi quand j'pense pas à des choses fin quand j'pense à d'autres choses que ça par exemple je tourne et voilà bah en fait je vois que je perds mon temps et on me touche</i> |
|------------|----------|---|

Cette intervention vise à exprimer la pensée mais elle y apporte également un regard critique. C'est ,dans ce sens, une véritable prise de recul qui amène l'élève à construire une réflexivité langagière.

D'autres échanges illustrent également la verbalisation de la pensée par l'expression d'émotions. Cette mise en mots des sentiments et des pensées mobilise chez l'élève la dimension « symbolique » du corps.²⁷

| | | |
|-----------|-----------|--|
| 98 | E1 | <i>Beh euh quand t'es content tu cours plus vite parce que t'es motivé alors que quand t'es triste bah t'es pas motivé et bah tu traînailles</i> |
|-----------|-----------|--|

Lorsque les élèves expriment leurs pensées, il est également pertinent de percevoir comment ils l'intègrent dans le monde qui les entoure. En d'autres termes, il semble intéressant d'analyser comment l'enfant intègre sa pensée dans le rapport aux autres.

Dans les échanges suivant, il est notamment possible de voir que l'élève 1 fait évoluer sa propre pensée en la questionnant vis à vis des prises de parole de son binôme.

Dans cette première intervention, l'élève illustre sa pensée :²⁸

| | | |
|-----------|-----------|---|
| 42 | E1 | <i>Et sinon on peut penser à autre chose parce que si on pense à autre chose on pense plus vraiment à courir ou à trotter et tout et tout et du coup bah on pense plus et</i> |
|-----------|-----------|---|

26 La citation présentée est extraite du verbatim se trouvant en annexe 3

27 La citation présentée est extraite du verbatim se trouvant en annexe 4

28 Les citations présentées sont extraites du verbatim se trouvant en annexe 4

| | | |
|--|--|----------------------------|
| | | <i>on court quand même</i> |
|--|--|----------------------------|

Quelques tours de parole avant, le second élève exprimait son avis :

| | | |
|-----------|-----------|---|
| 40 | E2 | <i>Oui parce que si tu penses à quelque chose et par exemple je fais du foot t'as le ballon t'arrives vers les cages t'es tout seul si tu penses à quelque chose tu peux tomber et tu peux perdre le ballon</i> |
|-----------|-----------|---|

A la fin de la discussion, l'élève 1 a progressé dans sa réflexion en questionnant ses pensées vis à vis de celles du binôme. Bucheton et Chabanne qualifient ces échanges de « réflexivité comme construction de la subjectivité » :

| | | |
|------------|-----------|---|
| 118 | E1 | Ben on doit euh y en qui doivent rester concentrés et y en a qui beh pense à quelque chose, à quelque chose d'autre |
|------------|-----------|---|

L'ensemble de cette analyse des secondes situations de verbalisation m'ont donc permis d'observer la construction de la réflexivité par l'interactivité et la prise de recul du vécu de l'élève vis à vis du monde qui l'entoure.

c) Analyse du rôle de l'enseignant

Analyser ma place dans les différents moments d'échange semble pertinent afin de questionner une possible construction de la réflexivité verbale conjointe à l'élève, le groupe d'élèves et l'enseignant. En comparant mes interventions pré et post réflexion, il sera possible d'observer comment mes prises de parole m'ont permis d'accompagner l'enfant dans sa réflexivité verbale

Durant la situation initiale, mes interventions visaient principalement à faire évoluer la discussion vers l'objectif visé : la gestion de la course. Dans ce sens, les interactions se limitaient à un échange de « questions/réponses ». Il est possible d'observer ce constat dans la retranscription de mon verbatim²⁹. Souhaitant intégrer le plus grand nombre d'élèves dans la discussion, j'ai choisi de ne pas approfondir de questionnement. Cependant, cette volonté de maintenir l'attention des élèves a possiblement amoindri la prise de recul de ces derniers vis à vis de leur pratique. Ils n'ont pas eu suffisamment de temps pour s'approprier la tâche afin de la questionner vis à vis de leur vécu. C'est donc à partir de cette analyse que j'ai pu questionner la mise en place des secondes situations dites réflexives.

29 Annexe 1

En menant une réflexion sur ma gestion des secondes discussions en binôme, j'ai pu réellement prendre conscience de mon rôle majeur dans la guidance de la réflexion des élèves. En m'appuyant sur mes observations de la situation initiale, j'ai choisi de structurer la discussion par de multiples questions de relance³⁰

| | | |
|------------|----------|---|
| 29 | P | Vous regardez les autres et vous voyez les autres en pull et tout ça donc vous regardez les autres en courant quand même ? |
| 36 | P | D'accord donc turegar... vous regardez les autres quand vous courez. Est ce que vous pensez à des choses pour vous changer les idées puisque c'est difficile. |
| 92 | P | D'accord mais si on reste dans la course est ce que ce serait possible de courir à plusieurs peut-être pour arriver à tenir plus longtemps la course ? |
| 112 | P | D'accord, c'est très bien, et est ce que ça vous est déjà arrivé là dans le jeu du lapin des fois d'être content, pas content de courir ? |

Ces questionnements visent à accompagner les élèves dans leur prise de recul vis à vis de l'activité. Les enfants sont ainsi progressivement amenés à se détacher du simple ressenti afin de l'intégrer dans le rapport à l'autre. Ils sont ensuite invités à prendre du recul avec ce rapport physique afin de questionner leur propre pensée.

Certaines reformulations permettent alors de structurer cette réflexivité progressive.³¹

| | | |
|-----------|----------|--|
| 13 | M | <i>D'accord et [E1] toi t'as dit ce qui était difficile c'est de courir longtemps longtemps longtemps sans pouvoir marcher</i> |
| 42 | M | <i>Donc tu penses à la fin et tu te dis à un moment ça va s'arrêter donc faut que je me donne. D'accord très bien</i> |

Cette mise en temporalité amène ainsi les élèves à davantage s'appropriier la tâche afin de prendre du recul vis à vis d'elle.

Cette appropriation s'illustre également par le choix de l'activité. Lors de la première situation, les élèves ne paraissaient pas réellement impliqués dans le moment d'échange suivant une simple course. Peut-être n'avaient-ils pas pleinement intégré ce qui leur était demandé ? Dans ce cas, une prise de recul dépassant la simple expression de ressenti semblait difficile. Lors de la mise en place de mes secondes situations, j'ai donc choisi de m'appuyer sur une activité davantage ludique. Par ce

30 Les citations présentées sont extraites du verbatim se trouvant en annexe 3

31 Les citations présentées sont extraites du verbatim se trouvant en annexe 2

biais-là j'ai pu percevoir que les élèves s'approprièrent pleinement la situation ce qui ouvrait à une réelle capacité à restituer leurs éprouvés corporels et les dépasser afin de questionner leur propre pensée vis à vis du monde qui les entoure, illustrant une possible construction de la subjectivité.

Mes interventions ont donc permis aux élèves de progressivement prendre de la distance avec leur vécu. Au-delà, cette analyse du rôle de mes prises de parole dans la discussion m'a permis de me rendre réellement compte de la nécessité d'amener les élèves à s'approprier la pratique afin de la questionner. Les questions de relances et les reformulations permettent de structurer les échanges, elles favorisent ainsi cette appropriation essentielle à la construction d'une verbalisation réflexive.

2. *Mise en discussion et perspectives*

Dans le but de répondre à ma problématique centrale : **Comment se construisent les situations de verbalisation réflexive ? Un exemple en éducation physique et sportive**, il m'est nécessaire de confronter mes résultats aux hypothèses élaborées antérieurement à mon expérimentation.

Ma réflexion et mes observations m'ont amené à analyser les situations de réflexivité langagière sous trois axes conjoints : la construction du sens de la tâche, la construction du soi au sein d'un groupe et le rôle de l'enseignant.

Il m'est ainsi apparu qu'il est avant tout nécessaire d'accompagner les élèves à prendre du recul vis à vis des apprentissages visés. Cette mise à distance est notamment favorisée par la description de la tâche, la verbalisation des enjeux de l'activité et l'identification des obstacles qui peuvent être rencontrés. Cette phase de la discussion est essentielle car elle permet à l'enfant de progressivement s'approprier l'apprentissage par la verbalisation.

Cette construction passe également par une prise de recul de l'élève vis à vis de son vécu afin de le confronter au monde qui l'entoure. L'enfant développe ainsi sa réflexivité en questionnant sa pratique et ses pensées à travers ses multiples interactions. Au-delà de s'approprier un apprentissage visé, l'élève l'intègre ici dans son rapport à autrui.

Cette mise à distance par la verbalisation amène l'élève à percevoir la pratique physique sous ses trois dimensions : le corps « vital », le corps « social » et le corps « symbolique ».

De plus, les situations de verbalisation reposent principalement sur le rôle majeur de l'enseignant. Par les multiples relances, les reformulations, la gestion de la parole et la mise en place d'un espace de confiance, l'enseignant contribue pleinement à la construction des situations de verbalisation réflexive. Il accompagne ainsi les élèves dans l'appropriation des apprentissages. Il les invite ensuite à les questionner vis à vis de leur vécu construit dans un contexte social.

Mes trois axes d'observation me permettent donc d'analyser la verbalisation réflexive comme une « co-construction » intégrant l'élève, le groupe d'élèves et l'enseignant dans un processus en perpétuelle évolution. Les cinq stades développés par Bucheton et Chabanne illustrent cette progression. A partir de la verbalisation de simples ressentis physiques, les élèves évoluent vers une mise en mots de leur pensée construite par rapport au monde qui les entoure.

Faisant au départ l'hypothèse que la réflexivité verbale se construit conjointement chez l'élève, le groupe d'élèves et l'enseignant, j'ai ainsi pu progresser dans cette réflexion après analyse de mes résultats. Il semble dans ce sens intéressant d'intégrer à la construction d'une verbalisation réflexive l'idée de mouvement permis par ces trois acteurs. Cette dynamique interactive repose alors essentiellement sur une nécessaire appropriation de l'apprentissage par les élèves.

Afin de questionner le rôle de ma propre réflexivité dans ces moments d'oral, il est possible de comparer les deux situations d'échange. La première discussion a été mise en place avant mon questionnement tandis que les secondes s'appuient sur une réelle mise à distance de ma pratique. Il est alors possible de constater une nette progression dans la construction de la réflexivité langagière durant les deuxièmes discussions. Cette évolution s'illustre notamment par une prise de recul visant à accentuer la représentation de la tâche dans le rapport à autrui. De plus, les élèves sont amenés à davantage s'appropriier l'apprentissage, les amenant ainsi à dépasser les simples ressentis afin de progresser dans la construction de leur verbalisation réflexive.

Cette appropriation a notamment été favorisée par l'aspect ludique de la seconde activité. Ainsi, les élèves se sont davantage impliqués dans les échanges. De réelles interactions étaient alors observables. Les enfants exprimaient leurs ressentis et écoutaient les prises de parole du binôme. Ils évoluaient ainsi dans leur pensée en questionnant le point de vue de leur pair. Ces échanges interactifs favorisent dans ce sens une réelle « co-construction » des apprentissages.

Cependant, cette analyse nécessite d'être nuancée. Par ce mémoire, j'ai conscience de m'être intéressé à la construction d'une verbalisation réflexive inscrite dans un contexte particulier. Chaque individu se construit singulièrement vis à vis du monde qui l'entoure. Dans ce sens, la réponse apportée à la problématique est une analyse personnelle qui s'appuie sur des moments d'échanges uniques. La verbalisation réflexive n'est donc pas une construction universelle, mais est au contraire, propre à chaque personne à un rythme personnel dans un moment donné.

Afin de progresser dans ma réflexion, il est également intéressant de prendre du recul vis à vis de cette recherche. En me concentrant sur la construction de la réflexivité verbale, j'ai pu « mettre de côté » certaines observations qui m'auraient permis d'approfondir ma réflexion. La verbalisation des émotions aurait notamment pu être davantage questionnée afin de dépasser la simple dualité « heureux-malheureux ». Cependant, il m'a été nécessaire de faire des choix afin d'axer mon questionnement.

Effectuer ces choix a été une réelle difficulté rencontrée durant l'élaboration de mon mémoire. Il m'était nécessaire de perpétuellement recentrer mes observations vis à vis de ma problématique. De plus, étant mon propre sujet d'observation, il m'a été nécessaire de prendre une juste distance vis à vis de mon travail de recherche en tant qu'étudiant afin d'observer le rôle de l'enseignant dans ces moments d'oral.

Un regard critique sur mes choix peut également être posé. Il aurait notamment pu être intéressant d'effectuer une situation de verbalisation réflexive en classe entière après réflexions théoriques. Ainsi, la comparaison de celle-ci vis à vis de la situation initiale (également en classe entière) aurait peut-être permis de nuancer mon analyse dans le sens où les moments d'échange en classe entière sont considérablement différents des échanges par deux. Ainsi, il aurait pu être possible de percevoir que les élèves expriment davantage leurs pensées en « comité » réduit.

Cette prise de recul sur ma recherche m'amène également à me projeter vers de multiples possibles visant à prolonger mon questionnement.

Par exemple, l'analyse de situations d'échanges dans d'autres disciplines m'amènerait à étudier la transversalité de la réflexivité. L'observation dans d'autres classes, avec différents enseignants soulignerait également le rôle de chacun des acteurs dans la construction de situations réflexives. Dans ce sens, laisser les élèves réguler les échanges permettrait de questionner la place de l'enseignant. Amener les enfants à verbaliser sans échanger interrogerait l'importance du groupe. Enfin, l'intégration de moments d'écrit pourrait permettre de structurer la discussion amenant ainsi les élèves à davantage s'approprier la tâche.

L'ensemble de ces analyses m'amène donc à penser que le travail réflexif s'observe à différents degrés d'évolution cités précédemment. L'objectif de chaque enseignant dans ce cadre là peut être d'amener les enfants à effectuer ce travail de réflexivité de façon récurrente tant dans le domaine scolaire que plus personnel. L'enjeu central serait donc de leur permettre d'acquérir une autonomie dans cette capacité de prise de recul.

V. Conclusion

Dans ce mémoire, je souhaitais montrer que la verbalisation réflexive se construit en corrélation chez l'élève, le groupe d'élèves et l'enseignant. Par mes analyses, j'ai pu nuancer cette hypothèse. En effet, la réflexivité verbale est une construction conjointe à ces trois acteurs, cependant, il est nécessaire de percevoir une mise en mouvement de la réflexivité. Du simple ressenti physique, l'élève est amené à s'approprier sa pratique afin de la questionner vis à vis du monde qui l'entoure. On s'intéresse dans ce sens à plusieurs degrés de réflexivité intégrant progressivement la pensée de l'élève dans le rapport à autrui.

Le socio-constructivisme place l'élève et l'interactivité au cœur des apprentissages. A travers ce mémoire, j'ai pu constater que l'implication de l'élève est essentielle. Dans le cadre de l'exercice qui lui est demandé, c'est l'élément fondateur qui va l'amener à échanger avec les autres. Ce mouvement conjoint de l'élève, du groupe d'élèves et de l'enseignant ne peut se mettre en place que si l'enfant se montre acteur au cœur de ces échanges interactifs.

Il me semble intéressant de mettre en parallèle ce développement de la réflexivité verbale avec l'histoire de l'oral dans l'éducation. Par mon questionnement théorique, j'ai pu retranscrire l'idée qu'au fil du temps, l'oral a pris une place de plus en plus importante dans l'enseignement. Longtemps considéré comme simple support à la lecture, il est aujourd'hui placé au cœur de l'ensemble des disciplines. Les multiples échanges et verbalisations participent ainsi à la construction des apprentissages. A l'image du développement de la réflexivité, l'oral a progressivement été intégré à la construction de la pensée questionnée dans le rapport à autrui.

Comme j'ai pu l'aborder précédemment, il semble important de souligner que la verbalisation réflexive n'est pas une construction universelle, mais elle est au contraire, propre à chaque individu à son rythme personnel dans un moment donné. Son analyse nécessite cependant des outils théoriques visant à définir la réflexivité verbale.

Cette recherche permet donc d'articuler de nombreux éléments théoriques afin de tenter d'apporter une réponse à une problématique. Le mémoire est dans ce sens un travail visant à se former à la recherche. Cependant, ces apports m'ont également permis de prendre réellement du recul vis à vis de ma pratique enseignante. Il est ainsi pertinent de constater que c'est également un travail visant à se former par la recherche.

Cette mise à distance me permet donc d'évoluer dans ma propre réflexivité. Ce mémoire sur la construction de la verbalisation réflexive s'appuie dans ce sens sur ma propre prise de recul visant à favoriser celle des enfants.

Inviter les élèves à pratiquer un travail « réflexif » apparaît selon moi comme quelque chose de primordial dans la société actuelle. Notamment car c'est avant tout permettre à la personne qu'est l'enfant de s'exercer à l'observation, la réflexion, l'analyse. On l'accompagne ainsi à rester conscient de son individualité, de l'être pensant qu'il est. Dans ce sens, cette prise de recul vise à maintenir l'esprit éveillé dans l'air de la technologie, de l'intelligence artificielle où la machine pourrait anesthésier l'esprit réflexif.

VI. Bibliographie

1. Documents officiels

- Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. (2012). La pratique sportive à l'école primaire. (Rapport n° 2012-035).
- Inspection générale de l'éducation nationale. (2000). Groupe de l'enseignement primaire : La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire. Repéré à <https://www.vie-publique.fr/documents-vp/ep-oral.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.(2015). Programmes pour les cycles 2,3,4. (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015).
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2018). Cycle 2 (Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018).
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015).
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2018). Français cycle 2 – Le langage oral. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid103155/francais-cycle-2-le-langage-oral.html#lien2>

2. Publications / articles de recherche

- Association Internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle. (2000). L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : *Compte-rendu des journées d'étude de Perpignan d'avril 1999*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01333065/document>
- Beaudichon, J. (1975). Occurrence et effets de la verbalisation au cours de l'accomplissement de tâches cognitives. *Enfance*, 28(3-4), 373-381. <https://doi.org/10.3406/enfan.1975.2604>
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A., Larguier, M. (2004) Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 30, 33-53. <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2635>
- Bucheton, D. et Chabanne, J.C. (2002). Introduction - Extrait de l'ouvrage L'écrit et l'oral réflexifs. *Presse universitaire de France*. Repéré à http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/publis/eor_introd.pdf
- Gaussel, M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. *Dossier de veille de l'IFE*, 117, 1-32. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>
- Kermarrec, G., et Guinard, J. (2006). Une méthode qualitative–quantitative pour décrire les stratégies d'apprentissage d'élèves en éducation physique et sportive. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 477–496. <https://doi.org/10.7202/014575ar>
- Le Cunff, C. (2005). Enseignement de l'oral, intégré aux apprentissages disciplinaires et socialisation. *IUFM de Bretagne*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00132168/document>

-Le Cunff, C. (1998). L'oral pour apprendre : questions pour d'autres recherches. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 17, 241-252. <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2261>

-Oudot, E. et Poggi, M.P. (2010). La réflexivité en éducation physique et sportive (EPS). *Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes"*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00533791/document>

-Plessis-Bélair, G. (2008). En contexte d'oral réflexif : Étayage, risque et motivation. *Quebec français*, 149, 75-76. Repérée à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2008-n149-ql1100688/1743ac.pdf>.

-Terret, T. (1998). 14 - L'identité de l'éducation physique à l'école primaire (1880-1998). *Revue Spirales 13-14*, 337-363. Repéré à <http://www.epsetsociete.fr/IMG/pdf/-7.pdf>

-Testevuide, S., et Patinet, C. (2018). Introduction - Valeurs de l'école Vers une proposition de structuration de la discipline scolaire EPS. *Les Cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 16, 7-10. Repéré à <http://www.aeeps.org/groupe/cedreps/cedre-productions.html>

VII. Annexes

Table des annexes

| | |
|--|----|
| VII. Annexes..... | 47 |
| 1. Annexe 1 verbatim situation initiale..... | 48 |
| 2. Annexe 2 verbatim binôme masculin..... | 50 |
| 3. Annexe 3 verbatim binôme féminin..... | 57 |
| 4. Annexe 4 verbatim binôme mixte..... | 64 |
| 5. Annexe 5 fiche-outil..... | 71 |
| 6. Annexe 6 disposition des élèves durant la situation initiale..... | 71 |

1. Annexe 1 verbatim situation initiale

Verbatim – situation de verbalisation initiale du 14 février 2019 – Classe de CE2

- M : Enseignant
- E(X) : Élève

Durée : 3 minutes 41 secondes

| Tour de parole | | |
|----------------|----|---|
| 1. | M | <i>Comment se sent-on après avoir fait cette course ? [E1] ?</i> |
| 2. | E1 | <i>Fatigué, le cœur il bat très fort et ... on a envie de boire</i> |
| 3. | M | <i>D'accord, [E2] ?</i> |
| 4. | E2 | <i>Fatigué, étouffé, on a envie de boire, le cœur bat très très fort</i> |
| 5. | M | <i>D'accord donc tu es d'accord avec [E1] et toi en plus t'avais l'impression de t'étouffer ?</i> |
| 6. | E2 | <i>Oui</i> |
| 7. | M | <i>[E3] ?</i> |
| 8. | E3 | <i>On a envie de faire une crise cardiaque</i> |
| 9. | M | <i>Une crise cardiaque ?</i> |
| 10. | E3 | <i>Oui tellement on est fatigué.</i> |
| 11. | M | <i>D'accord, [E4] ?</i> |
| 12. | E4 | <i>On est essoufflé, on a envie de boire</i> |
| 13. | M | <i>Donc tu es toi aussi d'accord avec [E1]. [E5] ?</i> |
| 14. | E5 | <i>On a envie de boire, de faire une pause et de se reposer parce que ... comme on a couru on a donné des ...</i> |
| 15. | M | <i>A votre avis pourquoi est-ce qu'on est essoufflé comme ça quand on court ? On lève la main, [E2] ?</i> |
| 16. | E2 | <i>Ben parce que ... si t'es étouffé soit t'as pas beaucoup respiré et tu voulais vraiment genre gagner quoi.</i> |
| 17. | M | <i>D'accord tu penses qu'on est essoufflé parce que l'on respire moins en courant mais on continue quand même pour gagner. [E6] tu es d'accord ?</i> |
| 18. | E6 | <i>Oui c'est parce qu'on est fatigué d'avoir couru, on est très essoufflé et on a envie de boire de l'eau.</i> |
| 19. | M | <i>D'accord, alors il y en a qui n'ont pas réussi à terminer la course sans marcher parce qu'ils étaient trop essoufflés, ils avaient soif ou ils étaient trop fatigués. Comment pourrait-on courir plus longtemps, comment est ce qu'on pourrait terminer la course sans marcher à votre avis ? [E7] ?</i> |
| 20. | E7 | <i>Il faut juste trotter et faire [souffle]</i> |

| | | |
|------------|------------|---|
| 21. | M | <i>D'accord, tu penses qu'il faut faire attention à sa respiration et trotter. [E8] t es d'accord ?</i> |
| 22. | E8 | <i>Oui, il faut avoir un rythme et bien respirer.</i> |
| 23. | M | <i>Tu en penses quoi [E9] ?</i> |
| 24. | E9 | <i>Il faut trotter, ne pas parler, souffler normalement et ne pas courir plus vite parce que les autres nous ont dépassés. C'est pas grave on continue même si on est dernier.</i> |
| 25. | M | <i>Très bien. Vous me parlez de trotter mais quelle est la différence entre courir vite et trotter ? [E10] à ton avis ?</i> |
| 26. | E10 | <i>Trotter ça use moins les jambes</i> |
| 27. | M | <i>D'accord, trotter ça use moins les jambes ?</i> |
| 28. | E10 | <i>Oui parce que on a besoin d'énormément d'énergie avec les jambes pour courir plus longtemps.</i> |
| 29. | M | <i>Tu nous dis qu'il faut trotter car les jambes elles se fatiguent moins d'accord. [E11] pour toi c'est quoi la différence entre trotter et courir ?</i> |
| 30. | E11 | <i>Trotter ça va être plus doucement et courir on bouge les bras et ça va être plus vite.</i> |
| 31. | M | <i>Alors nous allons voir la différence que vous faites entre courir vite et trotter maintenant parce qu'il va falloir refaire la course mais puisqu'on pense qu'il faut trotter pour courir plus longtemps, on va essayer.</i> |

2. Annexe 2 verbatim binôme masculin

Verbatim – Situation de verbalisation du 14 mars 2019–Classe de CE2-

- M : Enseignant
- E1 : élève 1 (garçon)
- E2 : élève 2 (garçon)

Durée : 13minutes 27 secondes

| Tour de parole | | |
|----------------|----|---|
| 1. | M | <i>La première question que je vais vous poser c'est qu'est ce qui est difficile dans ce jeu là ?</i> |
| 2. | E1 | <i>Eh bah surtout le chasseur vu que ...</i> |
| 3. | M | <i>Mais quand on est lapin dans le jeu du chasseur et lapin qu'est ce qui est difficile ?</i> |
| 4. | E1 | <i>Eh bah tu dois tout le temps courir sans t'arrêter et à un moment tu vas te faire toucher euh alors que ça faisait longtemps et du coup tu pourras pas ressortir du frigo</i> |
| 5. | M | <i>D'accord et c'est difficile de courir longtemps sans s'arrêter comme ça ?</i> |
| 6. | E2 | <i>Bah en fait moi au début je trottine mais dès à la fin à chaque fois en fait les chasseurs ils vont direct sur celui-là qui sont ... en fait au début ils vont un peu partout mais à la fin y vont sur tous les forts alors qu'il en reste des nuls.</i> |
| 7. | M | <i>D'accord. C'est quoi des forts et des nuls pour toi ?</i> |
| 8. | E2 | <i>Pour moi c'est celui-là qui court plus vite que l'autre</i> |
| 9. | M | <i>D'accord mais est-ce que le jeu du chasseur et lapins l'objectif c'est de courir vite ?</i> |
| 10. | E2 | <i>Ben non tu peux trottiner au début et s'ils arrivent vers toi tu cours t'accélères et ils te toucheront pas</i> |
| 11. | M | <i>D'accord</i> |
| 12. | E1 | <i>Tu te baisses</i> |
| 13. | M | <i>D'accord et [E1] toi t'as dit ce qui était difficile c'est de courir longtemps longtemps longtemps sans pouvoir marcher</i> |
| 14. | E1 | <i>Oui mais après y a des techniques</i> |
| 15. | M | <i>Alors justement c'est quoi ces techniques ?</i> |
| 16. | E1 | <i>Bah....</i> |
| 17. | E2 | <i>Trottiner</i> |
| 18. | M | <i>Très bien, alors c'est quoi trottiner ? Est ce que tu peux expliquer un peu ce que ça veut dire trottiner ?</i> |

| | | |
|-----|----|--|
| 19. | E2 | <i>Ca veut dire en fait tu cours lent... un petit peu lentement et euh tu ... et quand voilà</i> |
| 20. | M | <i>Tu cours lentement et comme ça qu'est ce qui se passe dans le corps ?</i> |
| 21. | E2 | <i>Eh bah t'es moins fatigué que quand tu cours vite</i> |
| 22. | M | <i>Quand on court vite, qu'est ce qui se passe dans notre corps quand on court vite ?</i> |
| 23. | E1 | <i>On a le cœur qui bat</i> |
| 24. | M | <i>On a le cœur qui bat</i> |
| 25. | E1 | <i>Et on peut avoir un point de côté</i> |
| 26. | M | <i>Un point de côté</i> |
| 27. | E2 | <i>On n'arrive pas à respirer</i> |
| 28. | M | <i>On arrive pas à respirer très bien. Qu'est ce qui se passe d'autre ? Y a d'autres choses ? Déjà c'est beaucoup, avoir un point de côté, avoir ...</i> |
| 29. | E1 | <i>On a chaud</i> |
| 30. | M | <i>On a chaud</i> |
| 31. | E2 | <i>On est fatigué</i> |
| 32. | M | <i>On est fatigué. Est ce que dans sa tête on se dit des choses quand on est fatigué comme ça quand on court ?</i> |
| 33. | E2 | <i>Euh on se dit vaut mieux trotter puisque sinon tu vas être trop fatigué et tu vas marcher et tu vas aller au frigo</i> |
| 34. | M | <i>D'accord oui est ce que toi tu dis des choses dans ta tête ?</i> |
| 35. | E1 | <i>Bah...</i> |
| 36. | M | <i>A quoi tu penses quand tu cours ?</i> |
| 37. | E1 | <i>Bah moi je suis un petit peu habitué à courir longtemps</i> |
| 38. | M | <i>Hum</i> |
| 39. | E1 | <i>Du coup je pense à ... euh je me dis faut faire des efforts puisqu'au bout d'un moment tu vas réussir à le faire fin ce sera bientôt fini</i> |
| 40. | M | <i>D'accord</i> |
| 41. | E1 | <i>Si tu fais un effort</i> |
| 42. | M | <i>Donc tu penses à la fin et tu te dis à un moment ça va s'arrêter donc faut que je me donne. D'accord très bien</i> |
| 43. | E2 | <i>Aussi t'arrives pas à respirer parce que quand t'arrives pas à respirer du coup tu cours et ça épuise tes forces et les forces ça empêche de respirer et ça empêche de respirer l'effort et du coup t'es fati... voilà</i> |
| 44. | M | <i>Alors pour ça t'as dit qu'il fallait trotter et est ce qu'il y a d'autres façons aussi peut-être dans sa tête de se dire des choses de penser à des choses de ... des choses dans sa tête qui permettent en plus de trotter de se sentir mieux quand on court ?</i> |
| 45. | E1 | <i>Ben euh tu penses à un endroit froid</i> |
| 46. | M | <i>A un endroit froid ? Parce que t'as chaud quand tu cours tu m'as dit ? Donc tu</i> |

| | | |
|-----|----|---|
| | | <i>penses à un endroit froid dans ta tête et ça permet de se sentir un peu mieux ? D'accord. Qu'est ce qu'il y a d'autre encore ? A quoi on peut penser ?</i> |
| 47. | E2 | <i>Penser à euh... à participer</i> |
| 48. | M | <i>A participer ? ça veut dire quoi participer ?</i> |
| 49. | E2 | <i>Ca veut dire tu joues mais tu joues et si tu veux pas participer tu joues pas</i> |
| 50. | M | <i>D'accord donc dans ta tête de te dire de participer ça te permet de courir plus longtemps ?</i> |
| 51. | E2 | <i>Euh bah oui puisque moi tu dis je vais pas abandonner et essayer de participer</i> |
| 52. | M | <i>D'accord tu te dis je vais pas abandonner et pourquoi tu veux pas abandonner parce que t'as pas envie de perdre ? C'est pourquoi ?</i> |
| 53. | E2 | <i>Non parce que en fait dans le frigo tu dois attendre longtemps pendant les ... après tu t'ennuies à regarder les autres</i> |
| 54. | M | <i>D'accord à regarder les autres. Et toi ce qui est important c'est de jouer avec les autres ? De regarder les autres ou de courir sans obligatoirement être avec les autres mais tout seul tranquillement ?</i> |
| 55. | E2 | <i>Moi c'est être avec les autres</i> |
| 56. | M | <i>Être avec les autres et toi ?</i> |
| 57. | E1 | <i>Euh être avec les autres</i> |
| 58. | M | <i>C'est mieux de courir avec les autres ?</i> |
| 59. | E2 | <i>Bah oui</i> |
| 60. | M | <i>Pourquoi qu'est ce qu'y a de mieux dans le fait de courir avec les autres ?</i> |
| 61. | E2 | <i>Tu vois que t'es pas le seul à courir en trotinant et tout</i> |
| 62. | M | <i>D'accord et toi t'en penses quoi ? Qu'est ce qu'y a de mieux ?</i> |
| 63. | E1 | <i>Bah...</i> |
| 64. | M | <i>Pourquoi c'est mieux de courir avec les autres plutôt que tout seul ?</i> |
| 65. | E1 | <i>Parce que tu te dis qu'avec les autres c'est mieux puisque t'es plusieurs on peut discuter pendant que tu cours et ça nous relaxe un peu</i> |
| 66. | M | <i>Ca te relaxe ? Et donc quand y a les autres on se fatigue moins vite à votre avis ?</i> |
| 67. | E2 | <i>Euh non mais on pense à autre chose et du coup ça te fait pas penser à ta respiration</i> |
| 68. | M | <i>D'accord</i> |
| 69. | E2 | <i>Et du coup tu cours normalement</i> |
| 70. | M | <i>Super et donc on court normalement on pense dans sa tête mais on est avec les autres on est pas obligé de parler avec c'est ça que tu veux dire ?</i> |
| 71. | E1 | <i>Oui</i> |
| 72. | E2 | <i>Oui</i> |
| 73. | M | <i>C'est juste le fait d'être avec les autres. Et toi [E1] t'as dit que de discuter ça permettait aussi de penser à autre chose c'est ça ?</i> |
| 74. | E2 | <i>Oui mais moi j'aime pas trop discuter parce que si les chasseurs ils sont.. le ballon</i> |

| | | |
|-----|----|---|
| | | <i>il est loin ils vont le chercher parce que sinon tu discutes ils arrivent par l'arrière comme Eliot il faisait et il s'est fait toucher</i> |
| 75. | M | <i>D'accord mais c'est plus par rapport au fait de ne pas se faire toucher, c'est pas que t'aimes pas discuter pendant que tu cours c'est juste que c'est pour être concentré ?</i> |
| 76. | E2 | <i>Oui</i> |
| 77. | M | <i>Donc il est très important c'est d'être concentré c'est ça ?</i> |
| 78. | E2 | <i>Oui parce que sinon si t'es pas concentré tu tu regardes ailleurs et là y a deux y a les deux chasseurs qui sont devant toi derrière toi et toi tu regardes à droite tu regardes pas et ils te touchent</i> |
| 79. | M | <i>D'accord. Et quand on court comme ça longtemps et qu'on doit tenir comme tu nous a dit [E1] on doit rester concentré et tout ça, dans sa tête on pense à des choses tu l'as dit et est ce qu'on a des émotions ? Est ce qu'on est content ? Malheureux ? Enervé ? Est ce que vous avez déjà eu des émotions pendant qu'on faisait le jeu ?</i> |
| 80. | E1 | <i>Oui</i> |
| 81. | E2 | <i>Euh moi quand j'étais fatigué j'étais euh malheureux parce que j'étais trop fatigué</i> |
| 82. | M | <i>Hum</i> |
| 83. | E2 | <i>Parce que j'avais trop couru et quand je ... j'ai eu l'émotion content quand j'étais au début et je trottais moi je me fatiguais pas trop</i> |
| 84. | M | <i>D'accord donc quand t'es pas fatigué t'étais heureux et quand t'as commencé à être fatigué et tout ça t'as commencé à devenir un peu malheureux c'est ça ? Et toi [E1] ?</i> |
| 85. | E1 | <i>Bah des fois quand je fais des courses ben je me dis si je suis dernier je suis pas très content du coup après j'fais ... j'essaye de doubler plein de personnes</i> |
| 86. | M | <i>Hum et ça te rend content ? Ca te rend heureux ? Alors justement est ce que d'être heureux ça permet de mieux courir d'être moins fatigué ou pas ?</i> |
| 87. | E1 | <i>Non</i> |
| 88. | E2 | <i>Non c'est juste être content ça veut dire être euh voir le côté positif</i> |
| 89. | M | <i>D'accord et donc d'être heureux ou malheureux ça change pas la fatigue de la course ? Ca change pas non ? Si vous courrez en étant super content vous allez pas mieux courir que si vous êtes triste</i> |
| 90. | E2 | <i>Non c'est à égalité</i> |
| 91. | M | <i>D'accord, d'accord beh c'est très bien alors</i> |
| 92. | E2 | <i>A part si t'es très bien déçu et que et que t'en a assez et du coup tu arrêtes de courir normalement et tu cours à fond et là tu vas être deux fois plus fatigué</i> |
| 93. | M | <i>Deux fois plus fatigué. Surtout qu'au chasseurs et lapins vous m'avez dit faut pas courir très vite c'est ça ? Faut courir pas très vite ?</i> |
| 94. | E2 | <i>Non sinon tu vas être fatigué tu vas tu vas marcher et voilà</i> |
| 95. | M | <i>Et tu as perdu. Donc ce qu'on peut retenir, ce que vous m'avez dit, ce qu'il faut retenir pour la prochaine fois qu'on joue pour tenir longtemps, on vient d'en parler</i> |

| | | |
|------|----|--|
| | | <i>d'abord c'est quoi ?</i> |
| 96. | E1 | <i>Trotter</i> |
| 97. | M | <i>Trotter</i> |
| 98. | E2 | <i>Courir lentement et pas vite</i> |
| 99. | M | <i>Voilà et ensuite ça c'est pour les jambes mais dans la tête qu'est ce qui faut faire pour tenir plus longtemps ?</i> |
| 100. | E2 | <i>Hum penser à un truc qui te fais qui te fais penser pas à être fatigué et après tu cours normalement</i> |
| 101. | M | <i>D'accord ensuite c'est vrai tu as dit ça toute a l'heure et ensuite on a aussi parlé des autres alors qu'est ce qu'y faut dire dans sa tête pour mieux courir ? En pensant aux autres ?</i> |
| 102. | E2 | <i>Euh il faut forcément plus regarder si le chasseur il est sur les autres</i> |
| 103. | M | <i>Hum</i> |
| 104. | E2 | <i>Et s'ils viennent sur toi et toi tu parles il faut vite que tu cours</i> |
| 105. | M | <i>D'accord donc on a retenu que pour la prochaine fois qu'on joue, d'en avoir discuté comme ça, ça permet de savoir qu'il va falloir courir moins vite, ça permet de savoir qu'il faut penser à autre chose pour pas penser à l'effort, et toute à l'heure vous m'avez parlé des autres que c'était bien de courir avec les autres</i> |
| 106. | E2 | <i>Oui parce que tu parles quand les chasseurs ils sont pas là mais quand ils sont là tu dois pas parler tu dois te concentrer</i> |
| 107. | M | <i>Donc pour courir plus longtemps peut-être il faut regarder les autres, parler avec c'est ça ?</i> |
| 108. | E2 | <i>Euh bah tu penses à ...à autre chose bah que être fatigué</i> |
| 109. | M | <i>D'accord</i> |
| 110. | E2 | <i>Quand tu parles et sinon quand les chasseurs ils sont là tu penses tu parles pas mais tu penses que à quelque chose dans ta tête</i> |
| 111. | M | <i>Donc de parler avec les autres ça permet de penser à autre chose ? De plus être concentré sur la fatigue ?</i> |
| 112. | E2 | <i>Des fois</i> |
| 113. | M | <i>Des fois d'accord</i> |
| 114. | E2 | <i>Si tu parles d'un truc nul que par exemple ma petite cousine euh elle a la gastro et tout ça va pas du tout te concentrer</i> |
| 115. | M | <i>Oui donc faut quand même penser à des choses en rapport avec la course ? C'est ça ?</i> |
| 116. | E2 | <i>Euh plutôt penses à des choses qui feront que ce sera fini</i> |
| 117. | M | <i>D'accord et est ce que vous pensez que là d'en avoir discuté comme ça de se souvenir qu'il faut trotter, de se souvenir qu'il faut penser à autre chose, de se souvenir qu'il faut regarder les autres, peut-être discuter avec, est ce que ça d'avoir réfléchi là en en discutant à votre avis ça va vous permettre de mieux courir la prochaine fois de courir plus longtemps ?</i> |
| 118. | E1 | <i>Oui</i> |

| | | |
|------|----|--|
| 119. | E2 | <i>Pour certains oui</i> |
| 120. | M | <i>Pour certains ? Toi par exemple parce que là c'est tout les deux qui en avait discuté toute à l'heure c'est [...] et là c'est vous, est ce qu'à votre avis la d'y avoir réfléchi en en parlant vous vous dites tiens peut-être d'en avoir parlé, d'y avoir réfléchi ça va m'aider la prochaine fois qu'on fait le jeu je vais me dire dans ma tête il faut que je trotter doucement, il faut que je me concentre sur autre choses, il faut que je parle avec les autres, est ce que ça va vous aider à peut-être être meilleur dans le jeu à tenir plus longtemps ?</i> |
| 121. | E2 | <i>Euh oui bah nous oui mais peut-être aux autres non</i> |
| 122. | M | <i>Voilà donc pourquoi vous oui mais peut-être aux autres non ? C'est parce que vous en avez parlé maintenant ?</i> |
| 123. | E2 | <i>Euh non parce qu'en fait y en a certains qui se croient plus fort comme Anis et voilà et euh du coup ils feront euh y feront pas du tout</i> |
| 124. | M | <i>D'accord et peut-être si je dis à Anis de venir avec quelqu'un d'autre que tu trouves qu'il risque de se voir trop fort, est-ce qu'à ton avis peut-être en les faisant parler, en leur rappelant ce qui est important dans la course comme on vient de faire là, les techniques, est ce que peut-être après ils vont comprendre eux aussi qu'il faut courir moins vite et tout ça ?</i> |
| 125. | E1 | <i>Mais maître par exemple des fois on fait des parties de chasseurs là-bas et quand on est dans le frigo la première fois des fois les chasseurs ils se cachent derrière les poteaux et quand tu sors ils te touchent</i> |
| 126. | M | <i>Ah mais ça c'est une technique de jeu mais là je vous parle par rapport à ceux que vous trouvez qui réfléchissent pas assez peut-être c'est ça, ils réfléchissent pas assez quand ils font le sport ? Et est ce que peut-être si je les fait venir et qu'ils parlent avec moi est ce que peut-être ça va les faire mieux réfléchir à la façon dont il faut courir</i> |
| 127. | E1 | <i>Oui</i> |
| 128. | E2 | <i>Oui mais [...] il va déjà venir</i> |
| 129. | M | <i>Voilà alors on verra peut-être la prochaine fois [...] du fait d'avoir parlé il va y arriver mieux</i> |
| 130. | E2 | <i>Bah sûrement</i> |
| 131. | M | <i>Sûrement ?</i> |
| 132. | E2 | <i>Et Anis peut-être il va écouter peut-être que non</i> |
| 133. | M | <i>Et vous vous pensez que peut-être la prochaine fois qu'on va faire chasseurs et lapins vous allez être meilleur ? D'en avoir parlé là ?</i> |
| 134. | E2 | <i>Bah non peut-être pas vu que moi je trottais déjà</i> |
| 135. | M | <i>Ah parce que t'y arrivais déjà bien c'est pour ça ?</i> |
| 136. | E2 | <i>Oui</i> |
| 137. | M | <i>D'accord et est ce que tu penses que de s'être rappelé toutes ces techniques en en parlant, toutes ces techniques que vous m'avez dit, quand vous m'avez répété, toutes ces techniques ça va vous aider dans la course ?</i> |
| 138. | E2 | <i>Oui</i> |

| | | |
|-------------|-----------|---|
| 139. | M | <i>Donc j'espère que la prochaine fois vous allez être encore meilleur alors ? Normalement ?</i> |
| 140. | E2 | <i>Tu vas dire à tous les autres qu'il faut trotter c'est ça ?</i> |
| 141. | M | <i>Ah non c'est pour ça que je vous ai dit de venir; c'est pour qu'on réfléchisse qu'avec vous deux</i> |

3. Annexe 3 verbatim binôme féminin

Verbatim – Situation de verbalisation du 14 mars 2019–Classe de CE2-

- P : Enseignant
- L : élève 1 (fille)
- I : élève 2 (fille)

Durée : 11minutes 24 secondes

| Tour de parole | | |
|----------------|---|--|
| 1. | P | Là on regarde un petit peu, vous vous rappelez du jeu ? |
| 2. | L | Oui |
| 3. | P | C'est le jeu |
| 4. | I | Ben du chasseur et du lapin |
| 5. | P | Du chasseur et du lapin, et est-ce qu'il y a des choses difficiles dans le jeu du chasseur et du lapin ? |
| 6. | I | Euh oui de courir longtemps et de pas s'arrêter. |
| 7. | L | Ca oui par contre ça c'est difficile j'trouve. |
| 8. | P | D'accord donc qu'est ce qui se passe quand on court longtemps et [...] |
| 9. | I | On est essoufflé, on en peut plus |
| 10. | P | On est essoufflé, on en peut plus |
| 11. | I | On est crevé |
| 12. | P | On est crevé |
| 13. | L | On a la gorge sèche |
| 14. | P | On a la gorge sèche |
| 15. | L | On a chaud |
| 16. | I | Et on respire plus vite |
| 17. | P | On respire plus vite ? |
| 18. | L | Oui plus vite |
| 19. | I | Bah oui et on a de la sueur |
| 20. | P | On a de la sueur, il y a d'autres choses encore ? |
| 21. | I | Bah |
| 22. | P | C'est déjà pas mal là |
| 23. | L | Par contre y en a qui sont en pull je sais pas comment y font pour tenir en pull |
| 24. | P | Parce qu'on a chaud c'est ça ? |

| | | |
|-----|---|---|
| 25. | L | Oui |
| 26. | I | Ah lala y faisait chaud hier on dirait le sahara |
| 27. | P | Donc vous courez vous êtes fatigués |
| 28. | L | Oui |
| 29. | P | Vous regardez les autres et vous voyez les autres en pull et tout ça donc vous regardez les autres en courant quand même ? |
| 30. | L | Oui des fois, parfois on se concentre sur nous |
| 31. | P | Ca sert à quoi de regarder les autres en courant ? |
| 32. | I | On en a aucune idée |
| 33. | L | On en a aucune idée en fait |
| 34. | I | Mais en même temps on va pas fermer les yeux en même temps qu'on court |
| 35. | L | Parce que si y a quelqu'un qui court devant nous ben bien sûr on va pas regarder par terre |
| 36. | P | D'accord donc turegar... vous regardez les autres quand vous courez. Est ce que vous pensez à des choses pour vous changer les idées puisque c'est difficile. |
| 37. | I | Ben je me dit que c'est bientôt fini |
| 38. | L | Ouais |
| 39. | I | Non en fait pas grand chose non |
| 40. | L | Moi je me dit que c'est bientôt fini ... |
| 41. | I | J'essaie juste de penser à autre chose |
| 42. | L | ... Parce que tellement que l'heure elle va plus vite avec le changement d'heure ben... |
| 43. | I | En fait je peux penser à rien parce que le jeudi soir y a rien de bien je vais à la piscine nul euh... |
| 44. | L | [rire] pareil |
| 45. | I | Après euh je peux pas regarder la télé nul je peux rien faire quoi |
| 46. | P | Donc tu penses à rien t'essaies de ... vous essayez de penser à rien |
| 47. | L | De rester concentré |
| 48. | P | Et rester concentré. Rester concentré sur quoi ? |
| 49. | L | Ben sur le sport ce qu'on fait |
| 50. | P | Sur ce qu'on fait mais sur les jambes ? La respiration ? Sur quoi ? |
| 51. | L | Sur tout |
| 52. | P | Sur tout ? |
| 53. | I | Euh sur dormir [rire] |
| 54. | P | Sur dormir ? |
| 55. | I | Non. Sur la façon dont on court. Sur la façon dont je cours |
| 56. | P | Sur la façon dont tu cours donc sur la façon dont tu bouges les jambes et tout ça |

| | | |
|-----|---|---|
| 57. | I | Mais en fait moi j'aime le sport mais moi je trouve que les éperviers, les attrapes filles, les attrapes garçons et tout ça c'est plus marrant |
| 58. | P | C'est plus marrant ? |
| 59. | L | Oui |
| 60. | P | Et le chasseur et le lapin est ce que vous êtes contente quand vous le faite ? |
| 61. | L | Oui moi j'suis contente parce que moi j'aime bien ce jeu |
| 62. | P | T'aimes bien le jeu ? |
| 63. | L | Oui c'est cool |
| 64. | I | Pour tout vous dire je vais dire que c'est mieux que de faire d'autres que de faire d'autres choses qui me plaisait vraiment pas mais sérieusement moi je préfère faire la passe à dix ou l'épervier |
| 65. | L | Ouais c'est bien la passe à dix qu'on a fait hier |
| 66. | I | Mais je préfère quand même la passe à 5 c'est plus simple |
| 67. | P | Et c'est courir longtemps que t'aimes pas ? |
| 68. | L | Moi j'aimais bien le petit jeu qu'on a fait hier ben les autres ils couraient autour de nous pendant que nous on faisait des passes... |
| 69. | I | Moi j'aime le jeu où on peut tous participer où on nous remarque tous pas où y en a un de où y en un ou quelques uns qu'on remarque vraiment pas |
| 70. | L | Ou qu'on laisse de côté |
| 71. | P | D'accord pour toi c'est important |
| 72. | I | De jouer en équipe |
| 73. | P | Que tout le monde face le même sport au même moment |
| 74. | I | Un sport d'équipe |
| 75. | P | Un sport d'équipe |
| 76. | I | Oui |
| 77. | L | Moi j'aime mieux faire un sport d'équipe |
| 78. | I | Moi j'aime le volley par exemple parce que c'est un truc où on peut tous avoir des techniques qui sont différentes on est pas obligé de faire tous la même chose et y a plusieurs rôles à jouer et on est tous importants dans ce jeu |
| 79. | P | D'accord |
| 80. | I | Et c'est un sport d'équipe |
| 81. | P | Donc c'est super important d'être, de jouer avec les autres |
| 82. | L | En fait c'est aussi super important parce que si on est en équipe il faut rester en équipe |
| 83. | I | Et on est plus fort quand on est lié et quand on est en équipe |
| 84. | L | Ca c'est vrai |
| 85. | P | Donc t'as l'impression que par exemple si vous couriez avec une équipe vous arriveriez à tenir plus longtemps à la course |

| | | |
|------|---|---|
| 86. | I | Oui |
| 87. | L | Oui voilà on fait plus confiance à notre équipe qu'à notre adversaire |
| 88. | I | Et c'est vraiment plus important d'être en équipe parce qu'on sera plus fort et on s'aidera plus. |
| 89. | L | Plus déterminé |
| 90. | P | Comment est-ce qu'on peut s'aider ? |
| 91. | I | Pour s'aider par exemple si y a quelqu'un en difficulté qui a du mal à avancer il faut un peu lui montrer la technique ou le remplacer mais le mieux c'est lui montrer la technique parce qu'après sinon il fait plus rien et on remplace et on se la joue trop perso |
| 92. | P | D'accord mais si on reste dans la course est ce que ce serait possible de courir à plusieurs peut-être pour arriver à tenir plus longtemps la course ? |
| 93. | L | Oui |
| 94. | I | On peut se relier par exemple y en a un là bas qui attend et dès qu'il arrive là et qu'il est essoufflé y part à sa place tac [tape ses mains] |
| 95. | P | Mais dans le jeu du lapin et du chasseur peut être c'est possible de faire comme une équipe avec certains pour s'aider pour arriver à courir plus longtemps vous pensez pas ? |
| 96. | I | Bah je sais pas moi |
| 97. | P | Par exemple au lieu de chacun courir dans son sens, se mettre d'accord, s'encourager est ce que ça ça aiderait à tenir plus longtemps la course ? |
| 98. | L | Oui ça ça peut aussi ça |
| 99. | I | Se soutenir être ensemble et oui ça peut aider dans beaucoup de sport ça aide ça |
| 100. | P | D'accord et des fois tout seul c'est pas bien ? Quand on court et qu'on commence à être fatigué est ce que c'est pas bien de pouvoir aller dans sa tête penser à des choses choses, imaginer ? |
| 101. | L | Non moi |
| 102. | I | Je dirais qu'on peut imaginer tout seul et penser à des choses qui nous plaisent mais encore mieux c'est de penser tous |
| 103. | P | Tous ensemble ? |
| 104. | I | D'être tous ensemble |
| 105. | P | Tous ensemble c'est important |
| 106. | L | Surtout si on est en équipe de penser tous |
| 107. | T | Et là on y arrive mieux si on est en équipe ? on arrive à tenir plus longtemps ? on s'essouffle moins vite ? |
| 108. | L | Oui parce que si y en a un qui s'arrête les autres ils peuvent continuer c'est ça le truc |
| 109. | I | Oui sauf que du coup y en a un qui est quand même éliminé |
| 110. | L | Oui mais ... |
| 111. | I | Mais y peuvent quand même se soutenir par exemple parfois y peuvent essayer |

| | | |
|------|---|---|
| | | de l'aider et lui redonner de la force |
| 112. | P | D'accord, c'est très bien, et est ce que ça vous est déjà arrivé là dans le jeu du lapin des fois d'être content, pas content de courir ? |
| 113. | L | Moi d'être contente parce que j'aime bien courir. J'aime bien le sport |
| 114. | P | Donc t'es contente quand tu cours. Est ce que d'être heureux ça permet de courir plus longtemps ? D'être moins fatigué ? |
| 115. | I | Oui souvent |
| 116. | P | Pourquoi à ton avis ? |
| 117. | I | Ben parce qu'on pense à des bonnes choses et ça nous donne plus d'énergie et plus de joie |
| 118. | P | Et toi t'es d'accord |
| 119. | L | Oui moi je suis d'accord avec elle |
| 120. | P | Et d'être malheureux alors ? |
| 121. | I | Non |
| 122. | L | Non |
| 123. | P | Ca ferait quoi ? Qu'est ce qui se passerai si on était malheureux ? |
| 124. | I | Ben moi je suis plus malheureuse à chaque fois que je fais ça |
| 125. | P | Et alors tu penses que t'es plus vite fatigué que si t'étais heureuse ? |
| 126. | I | Euh ouais je suis crevé j'en ai marre je veux plus en faire |
| 127. | L | Voilà |
| 128. | I | C'est pour ça que maintenant j'ai plus du tout envie de faire du sport et je fais un scandale pour ne plus en faire |
| 129. | P | Et est-ce qu'il y a d'autres choses que être heureux ou malheureux pendant le sport ? Comme émotions |
| 130. | I | Enervé |
| 131. | P | Enervé ? Pourquoi par exemple ? |
| 132. | I | De devoir faire sport |
| 133. | P | De devoir faire sport ? |
| 134. | L | De devoir faire tout le temps la même chose |
| 135. | P | D'accord de devoir recourir tout le temps |
| 136. | I | Et de ne jamais pouvoir faire le sport qu'on veut faire. Mais c'est vraiment sympa d'essayer de trouver un truc de ... Fin un truc de volley et d'essayer de faire les sports que on aime |
| 137. | L | Moi je connais pas le volley |
| 138. | I | Tu connais pas le volley ? |
| 139. | L | Non |
| 140. | P | Et justement, quand on est énervé a ton avis l'émotion, cette émotion là est ce que ça aide à courir plus longtemps ou c'est l'inverse ? |

| | | |
|------|---|--|
| 141. | I | Parfois quand on est énervé ça peut nous donner de la force et de l'énergie |
| 142. | L | Oui ça c'est vrai |
| 143. | I | Mais de la bonne énergie mais de l'énergie qui nous énerve quand même |
| 144. | L | Oui donc on peut on veut se dépenser on veut courir le plus vite possible |
| 145. | I | Ou du tout on en a marre |
| 146. | P | Courir le plus vite possible mais le jeu du lapin c'est pas seulement courir le plus vite possible c'est courir longtemps alors est ce que être énervé ça aide à courir longtemps ? |
| 147. | L | Non pas du tout ça c'est au contraire parce qu'après tu te fais toucher quand t'en a marre en fait t'es prêt du chasseur tu trottais là tu voyais pas et poum. [Se lève pour mimer l'action]. |
| 148. | P | D'accord |
| 149. | L | Tu te fais toucher donc |
| 150. | P | Si on voulait être le plus fort possible au chasseur contre lapin si on est un lapin et qu'on doit courir longtemps longtemps qu'est ce qu'on peut retenir qu'il faut absolument faire ? |
| 151. | I | Euh ben qui faut essayer de ne pas dépenser trop son énergie et ne pas courir mais moi surtout ce que je dirais c'est que penser ça sert pas à grand chose parce qu'après quand tu penses tu oublies qu'il faut bien courir euh pas rapidement mais un peu quand même de bien tourner et de ne pas t'arrêter parce que moi quand j'pense pas à des choses fin quand j'pense à d'autres choses que ça par exemple je tourne et voilà bah en fait je vois que je perds mon temps et on me touche |
| 152. | P | Donc toi t'as besoin pour réussir le mieux ce jeu là t'as besoin d'être concentré sur ton corps sur tes jambes ta respiration ? |
| 153. | L | Moi j'ai une idée |
| 154. | P | Oui c'est quoi ton idée ? |
| 155. | L | On court vite quand ils sont près de nous et on trotte quand ils sont pas près |
| 156. | I | Mais on a pas le droit de trotter |
| 157. | L | Si |
| 158. | I | Si ? Moi quand je trotte on me dit non |
| 159. | P | On a le droit de trotter alors justement c'est quoi la différence entre trotter et marcher ? |
| 160. | L | [se lève pour mimer l'action] |
| 161. | P | Sans le faire juste en l'expliquant comment tu pourrais l'expliquer avec des mots ? |
| 162. | L | Ben en fait trotter c'est moins vite que courir en fait |
| 163. | I | On lève assez rapidement les jambes mais c'est comme si quand même on allait vite en gros c'est pas trop rapide et pas trop lent c'est entre les deux |
| 164. | P | Et au chasseur et lapin quand on est pas visé, qu'on va pas partir pour se faire tirer dessus, est ce qu'il vaut mieux trotter ou courir rapidement ? |

| | | |
|------|---|--|
| 165. | I | Euh bah les deux |
| 166. | P | Les deux ? Quand on est pas attaqué ? |
| 167. | L | Quand on est pas attaqué on trotte |
| 168. | P | Vaut mieux trotter ? Pourquoi vaut mieux trotter ? |
| 169. | L | Parce que on peut garder son énergie pour quand y a le chasseur qui arrive |
| 170. | I | Oui et on court rapidement dès qu'il arrive |
| 171. | P | D'accord. On peut courir plus longtemps en courant ou en trotinant ? |
| 172. | L | En trotinant |
| 173. | I | En trotinant |
| 174. | P | Très bien donc si vous voulez réussir la prochaine fois à courir plus longtemps pour ne pas perdre on retient que quand y a pas le chasseur qui arrive il faut trotter |
| 175. | I | Oui il faut trotter |
| 176. | P | Ensuite qu'est ce qu'il faut faire d'autres ? Tout ce qu'on a dit depuis tout à l'heure |
| 177. | I | Il faut courir dès que le chasseur ben il arrive mais y faut pas trop dépenser son énergie |
| 178. | P | Et dans sa tête ? Qu'est ce qu'il faut faire ? |
| 179. | I | Ben y faut penser à ... fin y faut pas trop penser mais si on est vraiment énervé y faut quand même penser à quelque chose qui nous plaît |
| 180. | P | D'accord et ... ensuite qu'est ce qu'il faut faire par rapport aux autres ? Vous m'avez dit c'est important |
| 181. | I | Ben de les soutenir et rester près d'eux pour les aider et pour par exemple parfois de temps en temps les prendre sous notre bras ou les aider |
| 182. | L | Oui les aider bah à regagner de l'énergie |
| 183. | P | Donc la prochaine fois qu'on fait le chasseur et le lapin vous pensez que vous allez arriver à tenir plus longtemps maintenant que vous avez réfléchi sur tout ce qui permet de tenir plus longtemps ? |
| 184. | I | Bah on espérerait en tout cas |
| 185. | P | Ca a servi donc de réfléchir là-dessus d'en parler ? De trouver des solutions pour être meilleur ? Ca a servi de réfléchir là ? |
| 186. | L | Oui |

4. Annexe 4 verbatim binôme mixte

Verbatim – Situation de verbalisation du 14 mars 2019–Classe de CE2-

- M : Enseignant
- E1 : élève 1 (fille)
- E2 : élève 2 (garçon)

Durée : 14minutes 59 secondes

| Tour de parole | | |
|----------------|----|---|
| 1. | M | <i>Alors la première question que je vais vous poser c'est qu'est ce qui est difficile dans le jeu du chasseur ? Tu peux parler</i> |
| 2. | E1 | <i>Ben c'est que on a peu on n'a pas le droit de marcher et ce qui est difficile c'est que on court assez longtemps et du coup pour pas qu'on soit essoufflé faut qu'on trottine</i> |
| 3. | M | <i>Qu'on trottine, très bien. Et toi qu'est ce que tu trouves difficile ?</i> |
| 4. | E2 | <i>Euh il faut courir faut pas s'arrêter parce que les chasseurs ils ont des ballons ils peuvent te toucher</i> |
| 5. | M | <i>Hum et en plus c'est interdit de s'arrêter dans le jeu</i> |
| 6. | E2 | <i>Oui c'est les règles</i> |
| 7. | M | <i>Sinon on se met sur le côté. Très bien alors justement t'as dit que pour être fatigué faut trottiner c'est quoi la différence entre courir vite et trottiner ? Tu peux parler, vous avez pas besoin de lever la main juste vous parlez et quand vous voyez qu'un des deux veut parler vous attendez votre tour</i> |
| 8. | E1 | <i>Quand tu trottines tu cours moins vite et quand tu cours ben tu cours très vite</i> |
| 9. | M | <i>Hum et pourquoi c'est important de trottiner ?</i> |
| 10. | E2 | <i>Ben parce que après on peut très bien perdre son souffle on peut avoir mal aux poumons aux côtes parce que ça vient de la respiration</i> |
| 11. | M | <i>Ca vient de la respiration</i> |
| 12. | E1 | <i>Et on peut avoir un point de côté</i> |
| 13. | M | <i>Un point de côté ça c'est quand on court trop vite et qu'on fatigue ?</i> |
| 14. | E2 | <i>Oui</i> |
| 15. | M | <i>Qu'est ce qui a d'autre ? On a mal à plusieurs endroits on a du mal à respirer</i> |
| 16. | E2 | <i>Euh on peut se blesser quand on court on peut se faire mal aux jambes</i> |
| 17. | M | <i>Avec la fatigue ?</i> |
| 18. | E2 | <i>Oui</i> |
| 19. | M | <i>D'accord ensuite</i> |

| | | |
|-----|----|---|
| 20. | M | <i>[Coupure de quelques secondes] Alors avant que ça coupe on disait qu'on avait mal partout, on était essoufflé, on avait du mal à respirer ensuite qu'est ce qu'on a dit d'autre ?</i> |
| 21. | E1 | <i>Et du coup on est tout rouge parce que ...</i> |
| 22. | M | <i>On est tout rouge</i> |
| 23. | E1 | <i>Et on a un peu comme des gouttes de sueur parce que ...</i> |
| 24. | E2 | <i>On a la fatigue ?</i> |
| 25. | M | <i>On a la fatigue, comme tu disais on peut se blesser à cause de la fatigue. Et pour éviter tout ça vous, tu m'as dit [E1] vous trotter c'est ça ?</i> |
| 26. | E1 | <i>Oui</i> |
| 27. | M | <i>Est ce qu'il y a d'autres techniques que trotter ?</i> |
| 28. | E2 | <i>Euh non on peut marcher vite c'est un peu comme courir mais moins vite</i> |
| 29. | M | <i>Hum ouais mais on a pas le droit de marcher dans le jeu faut vraiment toujours courir donc est ce qu'il y a d'autres techniques que trotter [E1] ?</i> |
| 30. | E1 | <i>Euh non</i> |
| 31. | M | <i>Non vous avez pas d'autres techniques ? Et quand vous commencez à être fatigué pour tenir plus longtemps, est ce que des fois vous pensez à des choses ? vous vous dites des choses dans votre tête ?</i> |
| 32. | E1 | <i>Ben oui moi je pense à de la musique</i> |
| 33. | M | <i>A de la musique très bien, toi est ce que [E2] tu penses des choses pour tenir plus longtemps ?</i> |
| 34. | E2 | <i>Ben moi au même sport que moi parce que je cours très très très vite</i> |
| 35. | M | <i>Hum</i> |
| 36. | E2 | <i>Et demain je vais faire beaucoup toute la journée surtout</i> |
| 37. | M | <i>D'accord et justement quand tu cours et tu commences à être fatigué dans ce sport là dans ta tête tu te dis des choses ? Tu penses à des choses ?</i> |
| 38. | E2 | <i>Euh non pas trop non</i> |
| 39. | M | <i>Pas trop ? Au contraire t'essaies de rester concentré c'est ça ? Tu restes concentré sur le sport pour pas faire de bêtises</i> |
| 40. | E2 | <i>Oui parce que si tu penses à quelques choses et par exemple je fais du foot t'as le ballon t'arrives vers les cages t'es tout seul si tu penses à quelque chose tu peux tomber et tu peux perdre le ballon</i> |
| 41. | M | <i>D'accord donc faut rester concentré sur le sport, sur ce qu'on est entrain de faire avec ses jambes. Oui et toi tu nous a dit de la musique ?</i> |
| 42. | E1 | <i>Et sinon on peut penser à autre chose parce que si on pense à autre chose on pense plus vraiment à courir ou à trotter et tout et tout et du coup bah on pense plus et on court quand même</i> |
| 43. | M | <i>D'accord donc on pense plus à la fatigue et on est moins fatigué ?</i> |
| 44. | E1 | <i>Oui</i> |

| | | |
|-----|----|---|
| 45. | M | <i>Donc ça peut être bien de penser à autre chose des fois t'es d'accord [E2] si on a pas de ballon dans les pieds et qu'il faut seulement courir longtemps est ce que tu penses que de penser à autres choses comme a dit [E2] de se chanter une musique dans sa tête est ce que ça peut aider</i> |
| 46. | E2 | <i>Moi non moi je suis je ...</i> |
| 47. | M | <i>Toi t'as besoin ...</i> |
| 48. | E2 | <i>Oui j'écoute mes coéquipiers</i> |
| 49. | M | <i>Ah t'écoutes tes coéquipiers alors est ce que c'est important dans la course comme quand on court est ce que c'est important les coéquipiers, les gens qui court avec nous ?</i> |
| 50. | E1 | <i>Eh bah oui</i> |
| 51. | M | <i>Oui pourquoi ?</i> |
| 52. | E1 | <i>Bah parce que euh ah je sais plus ce que je voulais dire</i> |
| 53. | M | <i>Tu sais plus ?</i> |
| 54. | E2 | <i>Ben parce que oui faut les écouter parce que par exemple si on fait de l'athlétisme au stade y a des bandes y a un coéquipier un de droite et un de gauche ils sont juste à côté de toi et tu regardes pas là tu regardes à côté et là tu fonces dans l'autre ça peut faire des accidents</i> |
| 55. | M | <i>Et dans le jeu du lapin par exemple chacun joue de son côté mais est ce que ça peut aider de regarder les autres de parler avec les autres est ce que ça peut aider à être moins fatigué ?</i> |
| 56. | E2 | <i>Ben non non moi j'pense pas parce que enfin un petit peu c'est vrai parce que c'est ennuyant des heures sans s'arrêter</i> |
| 57. | M | <i>Ben justement alors c'est ennuyant ça fatigue et est ce que le fait qu'il y en ait d'autres qui court avec nous ça peut aider à dépasser cet ennui, cette fatigue ?</i> |
| 58. | E2 | <i>Ben oui parce que les autres ils peuvent nous suivre</i> |
| 59. | M | <i>Hum</i> |
| 60. | E2 | <i>Et on peut se tenir par les bras et courir je sais pas</i> |
| 61. | M | <i>C'est une bonne idée</i> |
| 62. | E1 | <i>Et aussi maître juste oui ça sert les coéquipiers parce qu'ils peuvent te donner des conseils et à toi à lesquels tu penses pas toi même donc ...</i> |
| 63. | M | <i>D'accord donc peut être si vous deviez courir tout seul le plus longtemps possible ou courir avec du monde, avec des coéquipiers ce serait peut-être plus facile de courir plus longtemps avec des coéquipiers ?</i> |
| 64. | E2 | <i>Euh moi non</i> |
| 65. | M | <i>Toi non ? Et toi oui ?</i> |
| 66. | E1 | <i>Oui</i> |
| 67. | M | <i>Et pourtant t'as besoin de te concentrer dans ta tête de chanter une musique et tout ça donc t'as pas besoin de parler avec ? Ce qui est important c'est d'être avec eux ou de parler avec pendant qu'on court ?</i> |

| | | |
|-----|----|--|
| 68. | E1 | <i>Ben c'est euh aussi c'est que faut pas parler parce que après sinon tu perds un peu ton sang froid et ...</i> |
| 69. | M | <i>Hum</i> |
| 70. | E2 | <i>Nous au foot nous c'est ça faut toujours parler faut se parler si moi je suis de côté gauche et l'autre il me la demande faut se parler parce qu'après on peut s'hurler dessus et tout ça</i> |
| 71. | M | <i>Hum et là dans le jeu du chasseur et du lapin est ce que de courir avec les autres sans se parler ça aide à courir plus longtemps ?</i> |
| 72. | E2 | <i>Non</i> |
| 73. | E1 | <i>Non</i> |
| 74. | M | <i>Non ?</i> |
| 75. | E1 | <i>Fin un peu si</i> |
| 76. | M | <i>Un peu ?</i> |
| 77. | E1 | <i>Fin non</i> |
| 78. | M | <i>Si t'étais le seul le lapin et qu'il n'y avait pas de chasseurs et je te disais de courir longtemps ou si vous étiez plein de lapins et pas de chasseurs ça serait plus facile de courir à beaucoup alors ?</i> |
| 79. | E2 | <i>Moi je trouve que c'est mieux de courir tout seul parce que on peut se tamponner quand on est plusieurs et qu'on est trop on peut se tamponner</i> |
| 80. | M | <i>Ah très bien, et toi toi t'en penses quoi ?</i> |
| 81. | E1 | <i>Eh bah c'est vrai que là seule pour le jeu du chasseur et lapins c'est bien</i> |
| 82. | M | <i>D'accord</i> |
| 83. | M | <i>[Coupure de quelques secondes] C'est bon tu peux continuer</i> |
| 84. | E1 | <i>Eh ben pour le jeu du chasseur et du lapin quand même c'est bien d'être seul pare que c'est bien comme a dit Nolan tu peux te tamponner et ça peut faire très mal</i> |
| 85. | M | <i>D'accord mais par rapport à la fatigue, le fait de courir moins vite et tout ça, est ce que c'est bien d'être tout seul ? Pour se concentrer ? Ou est ce que vaut mieux être à plusieurs pour s'encourager par exemple ? Pour se parler</i> |
| 86. | E2 | <i>Moi je préfère être tout seul</i> |
| 87. | M | <i>Tu préfères être tout seul</i> |
| 88. | E2 | <i>Parce que c'est vrai qu'après on peut se faire mal si on se fonce dedans</i> |
| 89. | M | <i>Mais si vous faites attention de pas vous foncer dedans, de s'encourager et tout ça est ce que ça peut aider à courir plus longtemps ?</i> |
| 90. | E1 | <i>Ben euh d'un côté c'est bien d'être seul et d'un côté c'est côté c'est bien d'être à plusieurs parce que seul ok tu te tamponnes pas mais à plusieurs tu peux t'encourager et voilà</i> |
| 91. | M | <i>Alors peut-être la prochaine fois que vous jouerez au chasseurs et aux lapins si vous en voyez qui commencent à être fatigué de courir si vous les encouragez ça va peut-être les aider à courir plus longtemps ?</i> |

| | | |
|------|----|--|
| 92. | E1 | <i>Bah oui et non ça dépend des personnes parce que y en a qui préfères être concentrés et y en qui préfère être encouragés.</i> |
| 93. | M | <i>D'accord</i> |
| 94. | E2 | <i>Par exemple moi je préfère être tout seul</i> |
| 95. | M | <i>Seul d'accord. Et quand on court et qu'on encourage peut-être il y en a ça leur fait plaisir ils sont contents</i> |
| 96. | E1 | <i>Oui</i> |
| 97. | M | <i>Est ce que d'être content ou malheureux est ce ça aide à courir mieux, plus rapidement ? Oui</i> |
| 98. | E1 | <i>Beh euh quand t'es content tu cours plus vite parce que t'es motivé alors que quand t'es triste bah t'es pas motivé et bah tu trainailles</i> |
| 99. | M | <i>D'accord et toi t'en penses quoi ? Quand tu cours c'est important d'être content ? pas content ? Ou ça change rien ?</i> |
| 100. | E2 | <i>Ben moi j'dis content et pas content parce que des fois j'suis pas content parce que y a des moments où est ce que c'est pas bien et y a des moments où est ce que c'est bien</i> |
| 101. | M | <i>Hum d'accord et toi tu as parlé de motivé, c'est important d'être motivé pour courir plus longtemps ?</i> |
| 102. | E1 | <i>Ben oui un peu parce que pour si tu veux courir vite faut que tu sois motivé parce que vu que t'as de la joie et que t'es motivé ben tu cours plus vite</i> |
| 103. | M | <i>Hum t'as de la joie et quand on joue aux chasseurs et lapins et qu'on commence à être fatigué de courir longtemps, on a les jambes qui commencent à être fatigué est ce qu'on a de la joie ? De la tristesse ? Quelle émotion est ce qu'on a quand on court comme ça et qu'on commence à être fatigué</i> |
| 104. | E2 | <i>Moi pas trop parce que je commences à perdre mon énergie et dans la cours après je pourrais pas m'exciter, je pourrais pas jouer, j'aurai plus de force</i> |
| 105. | M | <i>D'accord donc t'es plutôt malheureux ? Ou pas malheureux ?</i> |
| 106. | E2 | <i>Non</i> |
| 107. | M | <i>T'es juste fatigué et tu te penses pas à autre chose c'est ça ?</i> |
| 108. | E2 | <i>Je suis jamais malheureux</i> |
| 109. | M | <i>T'es jamais malheureux bon ça c'est très bien</i> |
| 110. | E1 | <i>Mais eu quand on est fatigué faut essayer de penser à quelque chose qui est joyeux parce que ça te remonte l'esprit</i> |
| 111. | M | <i>Et donc on court plus vite ou plus longtemps en tout cas ?</i> |
| 112. | E1 | <i>Oui</i> |
| 113. | M | <i>Alors si on devait se rappeler un petit peu tout ce qu'on a dit parce que là on a vu plein de techniques, là en parlant on a vu pleins de techniques, si on devait se rappeler , pour être meilleur au jeu la prochaine fois qu'on le fait, qu'est ce qu'il faut faire, tout ce qu'on s'est dit ? Il faut d'abord ?</i> |

| | | |
|------|----|---|
| 114. | E1 | <i>Trotter</i> |
| 115. | M | <i>Trotter</i> |
| 116. | E2 | <i>Esquiver</i> |
| 117. | M | <i>Esquiver, et pour ce qui est dans sa tête qu'est ce qu'on a dit ? Pour chacun c'est différent</i> |
| 118. | E1 | <i>Ben on doit euh y en qui doivent rester concentrés et y en a qui beh pensent à quelque chose, à quelque chose d'autre</i> |
| 119. | M | <i>Hum et toi qu'est ce que t'as retenu ensuite ? Donc ça dépend des gens, donc pour toi ta technique [E2] c'est de trotter, qu'est ce qui se passe dans ta tête ? Tu dois faire quoi pour tenir plus longtemps ?</i> |
| 120. | E2 | <i>Ben euh je dois courir parce que moi plus je cours plus je perd pas d'énergie</i> |
| 121. | M | <i>D'accord et dans ta tête qu'est ce qui se passe ? C'est quoi ta technique dans ta tête ? Tu m'as dit toute à l'heure que tu te concentrais c'est ça ?</i> |
| 122. | E2 | <i>Euh oui mais quand tu cours très vite aussi t'as le cœur qui très très vite donc ...</i> |
| 123. | M | <i>Donc toi ta technique c'est de rester concentré sur tes jambes et c'est tout c'est ça ? Et toi ta technique tu nous a parlé de la musique et tout ça donc c'est quoi les techniques pour courir ?</i> |
| 124. | E1 | <i>Mais moi j'en ai plusieurs en fait</i> |
| 125. | M | <i>Tu peux nous les dire un petit peu comme ça on s'en souvient</i> |
| 126. | E1 | <i>Ben euh c'est de trotter et de penser à autre chose parce que sinon après si tu restes fin ... si tu restes trop sur l'objectif et bah tu perds un peu ton sang froid et d'un autre côté faut quand même que tu restes un peu sur tes jambes parce que ça peut aussi t'aider pour aller vers ta direction</i> |
| 127. | M | <i>Et [E2] maintenant que [E1] elle en a parlé de penser à une musique et tout ça est ce que tu penses que tu pourrais essayer la prochaine fois dans ta tête de chanter une musique et voir peut-être ça va t'aider à courir plus longtemps ?</i> |
| 128. | E2 | <i>Bah non parce que moi j'ai beaucoup l'habitude de courir parce que je cours le lundi mercredi et samedi</i> |
| 129. | M | <i>Ah oui donc t'as beaucoup l'habitude et jamais t'as pensé à une musique ou quoi que ce soit ? D'accord et qu'est ce qu'il faut faire ? On a vu comme technique que pour certains il faut rester concentré sur ses jambes, pour d'autres il faut penser à autre chose et on a aussi parlé de ceux avec qui on court, donc il faut retenir quoi des autres ?</i> |
| 130. | E1 | <i>Oui mais juste moi par exemple à mon ... je fais trois heures et ben je reste concentré pour les étirements parce qu'il faut quand même de la concentration et pour le chass.. et pour d'autres jeux faut penser un peu à autre chose</i> |
| 131. | M | <i>D'accord, et par rapport aux autres il faut on a dit ? Les encourager c'est ça ?</i> |
| 132. | E1 | <i>Oui</i> |

| | | |
|------|----|---|
| 133. | M | <i>D'accord et ensuite ?</i> |
| 134. | M | <i>[Coupure de quelques secondes] Et est ce que vous pensez que d'en avoir parlé là d'avoir vu des techniques, d'avoir réfléchi sur ces techniques, donc toi sur tes techniques, toi sur tes techniques, d'avoir écouté les siennes et toi [E2] d'avoir écouté celle de [E1], est ce que vous pensez que ça va vous aider la prochaine fois qu'on fait le jeu ?</i> |
| 135. | E1 | <i>Ben oui</i> |
| 136. | M | <i>A être meilleur ?</i> |
| 137. | E1 | <i>Ben oui et non</i> |
| 138. | M | <i>Oui et non et toi ?</i> |
| 139. | E2 | <i>Ben moi oui et pas trop</i> |
| 140. | M | <i>Tu peux expliquer pourquoi ?</i> |
| 141. | E2 | <i>Ben parce que moi j'aime pas prendre des choses dans ma tête</i> |
| 142. | M | <i>D'accord mais est ce que d'avoir toi parlé des choses que t'aimes bien, d'y avoir repensé la prochaine fois qu'on va le faire ç va te permettre de bien y réfléchir et de se dire faut que je fasse ça ça ça pour être meilleur ?</i> |
| 143. | E2 | <i>Ben de temps en temps parce que je cours déjà très vite</i> |
| 144. | M | <i>Hum</i> |
| 145. | E2 | <i>J'suis à la vitesse de Théo, d'Eliot et tout ça</i> |
| 146. | M | <i>Et toi est ce que d'en avoir parlé ça t'as servi pour la prochaine fois, tu penses que d'en avoir parlé maintenant, d'y avoir réfléchi ça va t'aider à être meilleur ?</i> |
| 147. | E1 | <i>Ben oui et non</i> |
| 148. | M | <i>Tu peux expliquer pourquoi ?</i> |
| 149. | E1 | <i>Ben oui parce que du coup euh c'est vrai que [E2] il a des bonnes techniques et non parce que ben y a des jeux où est ce que ça marchera pas</i> |
| 150. | M | <i>D'accord mais là si on joue au jeu du chasseur et lapins ça a servi à quelque chose de vous avoir posé des questions ? De vous avoir fait réfléchir dessus ?</i> |
| 151. | E1 | <i>Euh oui oui</i> |
| 152. | E2 | <i>Pas trop moi</i> |
| 153. | M | <i>Toi pas trop ça t'as juste fait te rappeler ce qui est important dans ta course. Et toi ça t'as aidé de parler des choses pour t'y faire réfléchir c'est ça ?</i> |
| 154. | E1 | <i>Euh oui un peu</i> |
| 155. | M | <i>Super donc la prochaine fois vous devriez être encore meilleur au jeu du chasseur et lapins si vous avez réfléchi c'est ça ?</i> |
| 156. | E2 | <i>Peut être je sais pas</i> |
| 157. | E1 | <i>Peut être faudra voir la prochaine fois</i> |

5. Annexe 5 fiche-outil

Retranscription de la fiche-outil s'appuyant sur mes réflexions théoriques. Elle m'accompagne dans la progression de la discussion.

- **Mise en place des échanges :**
 - Pas nécessaire de lever la main pour parler ;
 - S'écouter et échanger ;
 - Respecter la parole du binôme.
- **Question de départ :** Y a t-il des choses difficiles dans le jeu du chasseur et des lapins ?
 - S'exprimer sur ses difficultés ;
 - Lier ces difficultés avec des ressentis et sentiments.
- **Questions de relance :**
 - Différence entre trotter et courir ?
 - Que se passe t-il dans la tête ? Dans le corps ? pendant la course : lien corps/pensée.
 - Intégrer le rapport aux autres dans la pratique physique : mieux d'être seul ? en équipe ?
 - A quoi penses-tu quand tu cours ? Pourquoi ? mettre en comparaison les pensées et perceptions des binôme
- **Reformulation des idées émises**
- **Interpeller un élève précisément pour l'intégrer dans les échanges.**
- **Bilan final :**
 - Pensez-vous que le fait de réfléchir sur l'activité cela vous permettra de mieux la réussir la prochaine fois ?

6. Annexe 6 disposition des élèves durant la situation initiale

