L'identité de genre des élèves a-t-elle une réelle incidence sur l'expérience vécue par les élèves dans différentes APSA ?

Koralie Bauthamy, Maëva Poirrier

▶ **To cite this version:**

Koralie Bauthamy, Maëva Poirrier. L'identité de genre des élèves a-t-elle une réelle incidence sur l'expérience vécue par les élèves dans différentes APSA ?. Education. 2019. dumas-02430463

HAL Id: dumas-02430463

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02430463

Submitted on 7 Jan 2020

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.

L'identité de genre des élèves a-t-elle une réelle incidence sur l'expérience vécue par les élèves dans différentes APSA ?

Master "Métiers de l'enseignement, de l'Éducation et de la Formation"

Mention Encadrement Educatif

Formation : Education Physique et Sportive (MEEF EPS)

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par Koralie BAUTHAMY et Maëva POIRRIER

Le Mardi 25 Juin 2019

En présence de la commission de soutenance composée de

Jacques SAURY, directeur de mémoire

Agathe EVIN, membre de la commission

REMERCIEMENTS…

A ***Jacques Saury,*** notre directeur de mémoire, pour nous avoir conseillé, régulé et épaulé tout au long de cette année pour réfléchir, concevoir et rédiger ce projet de recherche. Pour son accompagnement, sa précision, ses idées, sa pertinence et ses critiques toujours constructives.

A ***Benoit Huet***, pour nous avoir aiguillé et suggérer des conseils afin de préciser et d'améliorer notre projet et enfin pour nous avoir fourni les documents d'autorisations à adresser aux personnes participant à l'étude pour rendre notre recherche réalisable.

A ***Jacques Blanchard***, le principal du collège où nous avons réalisé notre étude. Pour avoir accepté de nous donner la possibilité de choisir trois élèves parmi une des classes de l'établissement, de nous avoir écouté et questionné sur le protocole et l'avancée de notre mémoire. Et enfin, de nous avoir fait confiance pour la construction et la mise en œuvre des questionnaires et des entretiens effectués avec les élèves.

Aux élèves de la 5ème F et en particulier ***Mathilde, Emma et Camille*** d'avoir été volontaires pour participer à cette étude, pour leur présence à chaque entretien, leur investissement, leur franchise et le naturel avec lequel elles répondaient aux questions.

Aux ***parents des élèves*** qui ont accepté de nous confier leurs enfants, pour leur confiance face à ce projet mais également l'autorisation qu'ils nous ont donnée pour nous permettre d'enregistrer et de filmer les entretiens passés avec eux.

A ***un membre d'une de nos familles***, pour avoir pris de son temps pour relire et corriger notre mémoire finalisé.

Sommaire

INTRODUCTION 1
1 PARTIE THEORIQUE 1
2 METHODE 4
2.1 Situations 4
2.2 Participants 5
2.3 Procédure de recueil des données 5
2.3.1 Le questionnaire 5
2.3.2 Les entretiens 6
2.4 Procédure d'analyse des entretiens 8
RÉSULTATS 8
ANALYSE DES RESULTATS 9
1 ETUDE DE CAS N°1 : ANALYSE DE L'ACTIVITE DE MATHILDE EN DEMI-FOND, EN SAVATE BOXE FRANÇAISE ET EN GYMNASTIQUE SPORTIVE 9
1.1 Séquence de demi-fond 9
1.1.1 Les préoccupations de Mathilde 9
1.1.2 Les perceptions de Mathilde 9
1.1.3 Les interprétations de Mathilde 9
1.1.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Mathilde 10
1.1.5 Les émotions éprouvées par Mathilde 11
1.2 Séquence de savate boxe française 11
1.2.1 Les préoccupations de Mathilde 11
1.2.2 Les perceptions de Mathilde 11
1.2.3 Les interprétations de Mathilde 12
1.2.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Mathilde 12
1.2.5 Les émotions éprouvées par Mathilde 13
1.3 Séquence de gymnastique sportive 14
1.3.1 Les préoccupations de Mathilde 14
1.3.2 Les perceptions de Mathilde 14
1.3.3 Les interprétations de Mathilde 15
1.3.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Mathilde 16
1.3.5 Les émotions éprouvées par Mathilde 16
2 ETUDE DE CAS N°2 : ANALYSE DE L'ACTIVITE D'EMMA EN DEMI-FOND, EN SAVATE BOXE FRANÇAISE ET EN GYMNASTIQUE SPORTIVE 17
2.1 Séquence de demi-fond 17
2.1.1 Les préoccupations d'Emma 17

2.1.2 Les perceptions d'Emma 18
2.1.3 Les interprétations d'Emma 18
2.1.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Emma 19
2.1.5 Les émotions éprouvées par Emma 19
2.2 Séquence de savate boxe française 20
2.2.1 Les préoccupations d'Emma 20
2.2.2 Les perceptions d'Emma 21
2.2.3 Les interprétations d'Emma 21
2.2.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Emma 22
2.2.5 Les émotions éprouvées par Emma 23
2.3 Séquence de gymnastique sportive 24
2.3.1 Les préoccupations d'Emma 24
2.3.2 Les perceptions d'Emma 24
2.3.3 Les interprétations d'Emma 26
2.3.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Emma 26
2.3.5 Les émotions éprouvées par Emma 27
3 ETUDE DE CAS N°3 : ANALYSE DE L'ACTIVITE DE CAMILLE EN DEMI-FOND, EN SAVATE BOXE FRANÇAISE ET EN GYMNASTIQUE SPORTIVE 27
3.1 Séquence de demi-fond 27
3.1.1 Les préoccupations de Camille 27
3.1.2 Les perceptions de Camille 28
3.1.3 Les interprétations de Camille 28
3.1.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Camille 29
3.1.5 Les émotions éprouvées par Camille 29
3.2 Séquence de savate boxe française 30
3.2.1 Les préoccupations de Camille 30
3.2.2 Les perceptions de Camille 30
3.2.3 Les interprétations de Camille 30
3.2.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Camille 31
3.2.5 Les émotions éprouvées par Camille 31
3.3 Séquence de gymnastique sportive 32
3.3.1 Les préoccupations de Camille 32
3.3.2 Les perceptions de Camille 32
3.3.3 Les interprétations de Camille 33
3.3.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Camille 33
3.3.5 Les émotions éprouvées par Camille 34

SYNTHESE DES TROIS ETUDES DE CAS 35
1 Séquence de demi-fond 35
1.1 Les préoccupations 35
1.2 Les perceptions 35
1.3 Les interprétations 36
1.4 Les connaissances mobilisées ou construites 36
1.5 Les émotions éprouvées 37
2 SEQUENCE DE SAVATE BOXE FRANÇAISE 38
2.1 Les préoccupations 38
2.2 Les perceptions 38
2.3 Les interprétations 39
2.4 Les connaissances mobilisées ou construites 39
2.5 Les émotions éprouvées 40
3 SEQUENCE DE GYMNASTIQUE SPORTIVE 41
3.1 Les préoccupations 41
3.2 Les perceptions 41
3.3 Les interprétations 42
3.4 Les connaissances mobilisées ou construites 43
3.5 Les émotions éprouvées 44
DISCUSSION 45
1 LES REPRESENTATIONS ET LES ATTENTES DES DIFFERENTES IDENTITES DE GENRE DANS L'ANNONCE DES APSA (= AVANT LA PRATIQUE) 46
1.1 L'identité de genre n'influence pas les représentations et les attentes dans les APSA 46
1.2 L'identité de genre influence les représentations et les attentes dans les APSA 47
2 LES PREOCCUPATIONS ET LES OBJECTIFS DE CHACUN DES ELEVES DANS LEUR ACTIVITE AU SEIN DES APSA (= PENDANT LA PRATIQUE) 47
2.1 L'élève qui s'apparente à l'identité de genre féminine a une expérience vécue qui coïncide avec son identité de genre quelle que soit l'APSA 47
2.2 L'élève qui s'apparente à l'identité de genre masculine s'inscrit dans une activité qui s'accorde ou s'éloigne de son identité de genre suivant les situations et les APSA qu'il rencontre 49
2.3 L'élève qui s'apparente à l'identité de genre androgyne a une activité qui fluctue suivant son expérience dans l'APSA pratiquée 51
3 L'IDENTITE DE GENRE : PARAMETRE INDISPENSABLE POUR ADAPTER SON ENSEIGNEMENT EN FONCTION DES CARACTERISTIQUES DES ELEVES 57

4 LES AUTRES PARAMETRES RENTRANT EN COMPTE DANS L'EXPERIENCE VECUE PAR LES ELEVES DANS LES APSA 58
5 LES LIMITES DE NOTRE RECHERCHE 59
CONCLUSION 59
REFERENCES 61
RESUME 64
SUMMARY 64
ANNEXES 66

INTRODUCTION

1 PARTIE THEORIQUE

En ce qui concerne les enjeux professionnels, nous espérons que notre recherche puisse aider les enseignants d'EPS dans leur enseignement sur différents points. Le premier est qu'avec les connaissances apportées il aura un nouveau point de vue sur les élèves, et pourra ainsi choisir un mode d'entrée dans l'APSA (Activité Physique Sportive et Artistique) plus approprié aux élèves afin de leur permettre de rentrer plus facilement dans l'activité. Ensuite, l'équipe E.P.S. pourra davantage cibler le choix des APSA dans la programmation annuelle. En effet, grâce à ce nouveau regard, les enseignants pourront privilégier telle ou telle APSA suivant les élèves de la classe. De plus, l'enseignant sera en mesure de mieux comprendre les élèves sur leurs attentes, leurs préoccupations mais aussi leurs motivations qui varient selon l'APSA traitée. Enfin, de manière plus générale l'apport de cette recherche permettra surtout à l'enseignant de mettre en place une différenciation pédagogique dans son enseignement pour répondre aux attentes, préoccupations et motivations de chaque élève. Nous aimerions ainsi aider les enseignants à mieux appréhender l'engagement des filles et des garçons en classe en fonction de leur identité de genre. Nous recherchons de ce fait à rétablir l'égalité de traitement vis-à-vis du genre de l'élève. En dehors de l'activité de l'enseignant, nous espérons avoir un impact aussi bien sur l'équipe enseignante, mais aussi dans sa globalité l'équipe éducative et tout autre individu afin de rompre avec les stéréotypes ancrés et installés dans la société depuis toujours et ainsi changer les représentations de chacun et chacune.

Nous constatons depuis toujours une forme d'hétérogénéité importante entre les élèves. De nombreuses recherches se sont souciées des différences entre les élèves, au début surtout sur les différences physiques, ce qui est visible, qui pouvaient exister entre les collégiens et lycéens. Plus particulièrement, ces études se sont intéressées et questionnées sur les différences entre les filles et les garçons. Des différences ont ainsi été évoquées comme l'écart de masse musculaire et de masse grasse entre les deux sexes, leur force, puissance, souplesse et toutes autres qualités physiques ont été observées et analysées chez les deux individus. Pour l'essentiel des recherches, comme l'énonce Sarrazin (2016, p.13) « *les hommes ont des capacités physiques supérieures à celles des femmes* ». De plus, les travaux de Narring (2017, p.6) confirme cette idée et conclut une « *infériorité féminine* » sur le plan des dimensions et ressources physiques.

Or, des travaux plus récents (Vidal et Benoit – Browaeys, 2005) attestent que le sexe serait un facteur de peu d'importance dans la prédiction ou la limitation des performances physiques. Certains auteurs ont voulu aller plus loin et se sont attachés à nuancer les croyances en expliquant que ce n'était pas aussi simple et que nous ne pouvions pas réduire la classification des individus en deux catégories en prenant seulement en compte leur appartenance de sexe. De ce fait, la « *catégorisation binaire des sexes* » est remise en cause aujourd'hui (Couchot – Schiex et al., 2017, p.33). Emile Durkheim, en effet, dès 1897 a soutenu l'idée que la division des hommes et des femmes n'est pas réductible à une différence biologique au-delà du sexe biologique (Durkheim, 1896 – 1897).

Par conséquent, d'autres facteurs sont à prendre en compte pour comprendre les attentes, préoccupations et motivations des élèves, plus précisément des garçons et des filles et qu'on ne peut réduire les individus du sexe féminin à leur faire pratiquer des activités artistiques et aux garçons du football ou du lancer de poids. Nous pouvons bousculer les lecteurs par l'utilisation de stéréotypes forts et encore ancrés dans les mœurs. Nous définirons un stéréotype comme une « *croyance populaire concernant les attributs qui caractérisent une catégorie sociale à propos desquels il existe un accord substantiel* » (Cabagno et al., 2016, p.15). Il est communément admis et comme le reflètent les différents travaux énoncés précédemment que les femmes ont des performances physiques inférieures à l'homme. Ceci est l'essence même d'un stéréotype. Nous pouvons cependant avoir une femme qui peut avoir de meilleures capacités physiques qu'un homme. Un stéréotype, donc, peut être vrai à l'échelle du groupe, il ne l'est pas forcément à l'échelle individuelle. Ils sont souvent généralisés à l'ensemble des membres d'un groupe, comme si tous les membres du groupe adoptent le comportement « moyen » de leur groupe. Par exemple, c'est comme si nous admettions que toutes les femmes ont des performances physiques inférieures à celles de tous les hommes. L'évocation d'un stéréotype lié à une catégorie génère un effet d'assimilation et des comportements congruents. De ce fait, un garçon peut apprécier par exemple de pratiquer de la danse et une fille du football. Ces deux pratiques étant pourtant connotées féminines pour la danse ou masculine pour le football (Koivula, 1995). La représentation des filles dans la pratique du football tend à augmenter aujourd'hui même si les pratiquants sont encore majoritairement masculins (D'après la fédération française de football [Busson, 2017], 54 384 femmes pratiquent

le football en 2010 alors qu'elles sont désormais 165 000 en 2016 pour 2, 2 millions de licenciés). Nous constatons le même processus en danse pour les garçons (Selon l'INSEE, 2015, il y avait 2,8 millions de licenciés avec 644 000 de garçons [Ministère de la jeunesse et des sports et de la vie associative, 2005] alors qu'en 2010 sur 1,9 million de pratiquants 418 000 étaient des garçons [Ministère de la ville, de la jeunesse et des sports, 2015]). Peut-on encore se cantonner à ces catégorisations ou peut-on réussir à rétablir l'égalité des sexes dans les pratiques ?

Dès 1955 John Money (1955, p.253-264) intègre la notion de « *genre* » qu'il définit comme ce qui « *désigne tout ce que dit ou fait un individu pour se dévoiler* ». Aujourd'hui, nous définissons le genre comme un « *système fondé sur des normes sociales qui hiérarchisent ce qui est considéré comme féminin ou masculin dans un contexte donné* » (Couchot – Schiex et al., 2017, p.11). Ces mêmes auteurs font le constat qu'à l'heure actuelle il y a une acceptation du fait que le « naturel » est fabriqué par la culture. En d'autres termes, le naturel est soumis à des transformations réalisées par l'être humain. Les enfants apprennent très tôt dans leur famille et à l'école, que certaines pratiques sont conformes à leur sexe (Vigneron, 2006). Nous en déduisons qu'il y a une interdépendance entre le biologique, le social et le psychologique dans le développement de l'individu. Nous pouvons ainsi admettre qu'une fille peut être de genre masculin et un garçon de genre féminin. C'est l'idée que développe le modèle « *additif et différentiel de l'androgynie* » de Marsh et Byrne (1991, p.47). Pour ces auteurs, la masculinité et la féminité contribuent indépendamment à la prédiction du comportement du sujet. Concernant, l'androgynie, elle représente l'addition des effets liés à ces deux concepts. Un sujet peut avoir des comportements qui soient tantôt masculins et tantôt féminins. Les rôles de genre sont socialement attribués à « l'étiquette » féminine ou masculine et que lorsqu'une fille ou un garçon transgresse les attentes socialement construites par la société alors il peut être victime de stigmatisations avec un rejet de ses pairs, des moqueries ou/et une mise à l'écart du groupe (Couchot – Schiex et al., 2017).

De plus, l'adolescence est une période privilégiée pour la construction des rôles sexués (Cogérino, 2017). Ainsi, la simple distinction des filles et des garçons n'est pas suffisante pour répondre aux attentes, préoccupations, objectifs et motivations de tous les élèves et il est nécessaire et même indispensable que les enseignants d'EPS s'aventurent plus loin dans la connaissance qu'ils ont de leurs propres élèves. Certains

travaux montrent que les enseignants d'EPS ont parfois des attentes empreintes de stéréotypes concernant les élèves (Cabagno et al., 2016). Ainsi, nous pouvons nous demander quelle incidence peut avoir le genre dans le comportement des élèves ? Permet-il de mieux cerner les motivations réelles des élèves ? Est-il un paramètre indispensable à prendre en compte pour mieux faire correspondre son enseignement aux caractéristiques des élèves ?

2 METHODE

2.1 Situations

De ce raisonnement, nous pouvons nous demander en quoi le genre des élèves est-il susceptible d'engendrer des expériences différentes chez les élèves dans des Activités Physiques Sportives et Artistiques (A.P.S.A.) neutres et connotés masculines et féminines ?

Nous nous inscrivons dans une recherche dite « située ». De ce fait, nous nous centrons sur les comportements, les préoccupations et les expériences vécues par les élèves dans les différentes APSA. L'enjeu pour nous est d'identifier les expériences, qui intègrent les préoccupations, intentions, interprétations et émotions, que vivent les différents élèves, qu'ils soient de genre « masculin », « féminin », ou « androgyne », dans différentes séquences.

Pour notre recherche, nous nous sommes basées sur différentes références qui proviennent de deux champs différents. Nous nous appuierons ainsi sur des références scientifiques et des références professionnelles pour soutenir, illustrer, argumenter mais surtout rendre légitime notre recherche à travers le traitement des données, les résultats et les conclusions apportées. Nous ferons ainsi référence à Clark (2011), Davisse (2010), Durkheim (1896 – 1897), Famose (2001), Vigneron (2006), Fontayne et al. (2002), Hug et Baudin (2009), Koivula (1995), Lungu et al. (1995), Marsh et Byrne (1991), le ministère de la jeunesse et des sports et de la vie associative (2005) et le ministère de la ville, de la jeunesse et des sports (2015), Money (1995), Narring et al (1997), Theureau (2004), Ticoulat (2008), Vermersch (1994) et Vidal (2005).

Puis, nous étayerons nos propos à l'aide de ces œuvres, celle de Barthe (1996), Busson (2017), Cabagno et al. (2016), Coltice (2006), Couchot – Schiex et al. (2017),

Fontayne et al. (2000), Cogérino une première œuvre (2005) et une seconde (2017), et enfin celle de Jeannin et Mathias (2008).

2.2 Participants

Afin de mener au mieux notre expérimentation, nous avons choisi des participants. Ils proviennent d'une population de collège. Notre choix s'est effectué en deux temps. Premièrement, pour la sélection de la classe, nous avons ciblé une classe de 5ème. L'enjeu pour nous, était de sélectionner une classe nécessitant une programmation d'APSA qui soit « neutre », connotée « masculine » ou « féminine ». Puis, en son sein, nous avons sélectionné à l'aide d'un questionnaire, trois élèves aux profils contrastés du point de vue de leur identité de genre.

2.3 Procédure de recueil des données

2.3.1 Le questionnaire

En ce qui concerne le recueil de données, le questionnaire nous a permis d'identifier l'identité de genre des élèves soit il est relié au genre masculin, féminin, androgyne ou indifférencié. L'évaluation de ces deux dimensions a été faite par le score aux sous échelles mesurant la « masculinité » et la « féminité » de la version courte pour adolescents français de l'IRSB (Fontayne et al., 2000). Il regroupe plusieurs items, nous en avons sélectionné 30 au sein du questionnaire. Sur ces 30 items, 18 items correspondent aux deux dimensions. Effectivement, 10 items s'apparentent au genre féminin et 8 au genre masculin représentant chacun un attribut de personnalité. Certains sont caractéristiques de traits féminins (« *je suis toujours prêt(e) à écouter les autres* » ; « *je suis affectueux* ») et d'autres s'associent aux traits masculins (« *je me comporte en chef* » ; « *je suis sûr(e) de moi* »). Nous avons placé une échelle de graduation qui s'étalonne de un à sept. Un étant « jamais vrai » à sept « toujours vrai » afin d'obtenir un score de réponse. Ce score nous a permis de déterminer le genre de l'élève. Cette même méthode a été utilisée dans divers articles tel que celui de Fontayne et al. (2000) et ce constat nous permet d'attester la validité de ce questionnaire.

Après avoir récupéré les questionnaires de tous les élèves de la classe de 5ème. Nous avons procédé au traitement de ces données. Nous avons regroupé les résultats à tous les items de chaque élève dans un tableau excel et nous avons additionné les scores obtenus pour les items appartenant au genre féminin et ceux appartenant aux items pour le genre masculin, en suivant une méthode rigoureuse

comme énoncé dans l'article de Fontayne et al. (2000). Nous pouvons obtenir quatre genres différents, masculin, féminin, androgyne et indifférencié (Cogérino, 2017). Afin de savoir à quel genre s'apparente l'élève nous regardons l'addition du score obtenu pour les items liés au genre masculin et le score de l'addition des items liés au genre féminin. Cogérino (2017) affirme que par ces additions de score nous déterminons le degré d'adhésion aux normes culturelles de la masculinité et féminité déterminées par la société (Cogérino, 2017). Plus le score est élevé plus l'élève se rattache au genre féminin alors que plus il est négatif plus l'élève appartient au genre masculin. De plus, si l'élève a un score proche de zéro alors il est considéré comme « androgyne ». Enfin, si l'élève a des scores aux items liés au genre masculin et féminin proche de zéro alors il s'apparente à un individu envisagé comme « indifférencié ».

Nous cherchions à obtenir trois types d'élèves différents, un ou une élève appartenant au genre masculin, féminin et androgyne. Après, la visualisation des résultats nous avons surtout un profil de classe orienté vers le genre masculin. En ce qui concerne le genre masculin nous avons obtenu une fille avec un score de -37. Nous l'appellerons Emma. Contrairement au genre masculin, les scores n'étaient pas très élevés dans le positif. Nous avons donc sélectionné une élève qui a reçu un score de 7. Nous l'appellerons Mathilde. Enfin, nous avons constaté que plusieurs élèves avaient un score proche de zéro qui s'apparente donc à un genre androgyne, nous avons sélectionné une fille qui a obtenu un score de -5. Nous l'appellerons Camille.

2.3.2 Les entretiens

Nous avons fait passer un entretien inspiré de la technique d'explicitation (Vermersch, P., 1994) à chaque élève, tout en essayant d'accéder à des expériences plus globales vécues dans la séquence en se centrant sur leurs ressentis, émotions, préoccupations et non sur des actions précises, sur l'APSA demi-fond à la fin de la séquence (avant les vacances de noël). Nous ferons passer également des entretiens à Emma, Mathilde et Camille après la séquence de savate boxe française (avant les vacances de février) et celle de gymnastique sportive (avant les vacances d'Avril). Concernant les entretiens effectués après la séquence de demi-fond, ils ont chacun duré une quinzaine de minutes. Nous avons décidé que l'enseignante ne participerait pas à l'entretien mais que ce serait la professeur qui n'a pas la classe à charge qui les ferait passer aux élèves.

Le choix de ces activités n'est pas anodin, puisque comme nous l'énonce Cogérino certaines pratiques sont connotés « *masculines* », tandis que d'autres sont « *féminines* » ou « *adaptées aux deux sexes* » (Cogérino, 2005). Nous associons l'APSA demi-fond à une activité considérée comme « *neutre* », la savate boxe française à une activité connotée « *masculine* » et enfin la gymnastique à une pratique connotée « *féminine* » (Cogérino, 2017).

Cette catégorisation suppose que les activités « masculines » sont associées à des caractéristiques qui sont plus développées chez les garçons comme la taille et le poids et des capacités physiques plus importantes comme la force et l'endurance. En ce qui concerne les activités « féminines », elles font appel à moins d'efforts et au contraire plus de concentration, d'application, de souplesse et d'agilité. Enfin, les activités « neutres » font référence à la simplicité et à une faible dépense énergétique. Cogérino a mis en place une échelle de graduation de 1 à 7 en plaçant les activités considérées comme les plus « féminines » vers le 1 et à contrario les activités très « masculines » vers le 7. Les activités positionnées autour du chiffre 4 sont considérées comme « neutres ». Ainsi, le demi-fond obtient un score de 4,16, la savate boxe française proche du Kick-boxing à un résultat égal à 5,96 et enfin la gymnastique s'associe à un résultat de 2,55. Cette étude permet d'appuyer notre catégorisation et le choix de nos APSA supports de notre étude.

Or, la dimension genrée associée à une APSA résulte d'un processus de construction sociale et varie selon les cultures et les caractéristiques sociales (Cogérino, 2017). Cogérino (2017) affirme que les représentations des APSA, qu'elles soient « neutres », « féminines » ou « masculines », jouent un rôle dans la manière dont les filles et les garçons perçoivent les APSA, qu'ils orientent leurs choix de pratiques sportives, qu'ils s'engagent dans les pratiques et dans leurs persistances dans celles-ci. En ce sens, les travaux de Fontayne et al. (2002) montrent que généralement, les individus typés au niveau du genre ont des attentes de succès plus élevées dans les activités qui sont congruentes avec leur genre. Pour identifier la dimension genrée des APSA, Cogérino (2017) utilise trois critères. Le premier est la part des filles et des garçons au sein des pratiquants de la pratique, puis les caractéristiques techniques et symboliques de celle-ci et enfin son histoire.

2.4 Procédure d'analyse des entretiens

En vue de cet extrait du recueil de données, nous avons analysé les entretiens en repérant dans les réponses des trois élèves plusieurs composantes. Pour cela, nous nous sommes inspirés des catégories du signe dans le cadre théorique du cours d'action de Theureau (Theureau, 2004). Ainsi, nous nous sommes centrées sur les préoccupations, les perceptions, les interprétations, les connaissances mobilisées ou construites et enfin les émotions éprouvées par nos trois élèves. Nous avons observé ces cinq composantes dans chaque APSA pour chaque élève. Ensuite, nous avons fait une synthèse pour les trois études de cas toujours en lien avec les cinq composantes citées précédemment, c'est-à-dire les préoccupations, les perceptions, les interprétions, les connaissances mobilisées ou construites et les émotions éprouvées par les trois élèves.

RÉSULTATS

Dans le cadre que nous venons de définir, nous proposons plusieurs hypothèses que nous pourrons obtenir à l'issu du traitement des données afin de répondre à notre problématique. Nous supposons que les expériences vécues par les élèves qu'elles soient de genre « masculin », « féminin », ou « androgyne » sont différentes lorsqu'ils pratiquent du demi-fond, de la savate boxe française ou de la gymnastique sportive. Nous imaginons également que dans les APSA qu'elles soient « masculines », « féminines », ou « neutres », les élèves ont des expériences qui renforcent leur appartenance à un genre « féminin », « masculin » ou « androgyne ». Enfin, nous présumons que l'élève qui s'apparente au genre « masculin » aura des objectifs essentiellement tournés vers la compétition et donc des préoccupations sur le fait de produire une meilleure performance que ses camarades. Pour l'élève qui a un genre « féminin », ses objectifs s'orientent vers l'amélioration de ses propres capacités sans mise en concurrence de ses propres performances avec celles d'autrui. Ainsi, sa préoccupation est de faire mieux que la fois précédente. Enfin, l'élève androgyne, a pour objectif de réussir la tâche demandée. De ce fait, ses préoccupations sont de répondre aux exigences de l'enseignant.

ANALYSE DES RESULTATS

1 Etude de cas n°1 : Analyse de l'activité de Mathilde en demi-fond, en savate boxe française et en gymnastique sportive

1.1 Séquence de demi-fond

1.1.1 Les préoccupations de Mathilde

Une préoccupation prégnante organisait l'activité de Mathilde en demi-fond : s' « *améliorer en endurance* ». Elle avait comme objectif d'arriver à « *courir plus vite sans s'essouffler* » et « *le plus longtemps possible* ». Lors des entretiens, elle a affirmé que : « *en courant […] je me concentre sur l'objectif et surtout […] sur la situation* ». En revanche, elle a avoué que lorsqu'il faisait froid, elle rencontrait des difficultés à se centrer sur l'objectif de la tâche ou de la leçon car elle éprouvait une sensation désagréable. Elle n'appréciait « *pas courir quand il fait froid* ».

Nous pensons que Mathilde cherchait à répondre aux exigences de la situation d'apprentissage. De plus, la séquence de demi-fond a été programmée entre les vacances de la Toussaint et les vacances de Noël de 8h00 à 10h00 ce qui peut expliquer cette sensation désagréable et ce manque d'investissement des élèves et notamment de Mathilde.

1.1.2 Les perceptions de Mathilde

Concernant les perceptions de Mathilde dans cette APSA, celle-ci a été surprise de voir qu'elle était capable de « *faire plus* » que ce qu'elle « *pensait physiquement* ». En effet, elle s'était rendu compte qu'elle courait vite et sans s'essouffler plus longtemps que ce qu'elle percevait de ses capacités. Elle s'attendait à ne pas courir très longtemps car elle se sentait vite « *essoufflée* » et fatiguée car elle « *lâche vite* ». A la fin de la séquence, elle avait l'impression qu'elle avait progressé. En effet, elle l'éprouvait en remarquant que « *sur les derniers matchs et même à l'entrainement […] bah je cours mieux et à l'entrainement on fait des courses et je suis moins essoufflée* ». C'est ce qu'elle espérait et ce qu'elle attendait de la séquence de demi-fond.

1.1.3 Les interprétations de Mathilde

Au regard des difficultés rencontrées dans sa pratique extra-scolaire, elle a tenté de trouver un bénéfice à la pratique du demi-fond. Elle argumentait en citant les points positifs que la pratique du demi-fond pouvait lui procurer dans la pratique de son sport de prédilection, le basket. Elle reconnaissait que grâce à la séquence de demi-fond sur les derniers matchs qu'elle avait pratiqués ainsi que sur les

entrainements elle avait plus de facilité à courir en nous racontant que « *la semaine dernière quand je suis allée à l'entrainement, je ne me suis pas arrêtée. Avant je me serais arrêtée, que je parlais ou pas et là je ne me suis pas arrêtée* ». De plus, elle devait réaliser des courses et lorsqu'elle les a effectuées elle se sentait « *moins essoufflée* » qu'avant à la fin de celles-ci. De ce constat, elle s'est dit que le demi-fond était « *quelque chose à faire* » parce que ça pouvait l'aider à s' « *améliorer dans la vie* ».

Ces propos témoignent du fait que Mathilde avait le sentiment d'avoir réellement progressé sur la gestion de sa course, sa respiration et son endurance. Ces progrès étaient perceptibles parce que Mathilde nous a elle-même évoqué sa progression, qu'elle s'était véritablement investie dans la pratique et qu'elle travaillait ces capacités également en dehors de l'école.

1.1.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Mathilde

Précisons au préalable, que Mathilde disposait déjà d'un ensemble de connaissances sur elle-même. En effet, elle avait constaté qu'au basket, elle était vite essoufflée et qu'elle avait tendance à relâcher son intensité. Elle ajoutait que de ce fait, quand elle souhaitait rentrer sur le terrain elle ne restait pas assez longtemps pour « *reprendre bien* », c'est-à-dire être dans le match et donner le meilleur d'elle-même. Elle nous expliqua dans l'entretien que « *je sors rapidement parce que […] je demande à sortir parce que je ne peux pas rester très longtemps* ». En ce qui concerne, les connaissances qu'elle a construites à propos de sa pratique dans l'APSA demi-fond, elle déclara qu'elle a « *appris à se concentrer* » pendant la pratique, à ne plus avoir des pensées qui venaient perturber son engagement dans la pratique en la décentrant de l'objectif donné. De plus, elle a soutenu le fait qu'avant elle « *respirait par le nez* » et que maintenant elle a compris qu'il fallait « *respirer par la bouche* ». Enfin, elle a appris qu'il était préférable de courir lentement au début et qu'aux dernières secondes elle pouvait accélérer sa course.

Nous ressentions une certaine frustration lorsqu'elle nous racontait qu'elle demandait à se faire remplacer sur le terrain au basket-ball, car nous percevons une réelle envie et une détermination de faire du mieux possible lors de son match. De plus, il était important de préciser que la majorité des élèves couraient beaucoup trop vite au début de la course et ils rencontraient de réelles difficultés voire ils étaient dans l'incapacité de finir la course. Ils épuisaient leurs ressources énergétiques dès les

premières minutes voire secondes pour certains et ils s'arrêtaient car ils avaient tous la problématique de réussir à gérer leur allure de course.

1.1.5 Les émotions éprouvées par Mathilde

Mathilde a ressenti des émotions contradictoires qui ont évolué au fur et à mesure de la séquence. En effet, au début de celle-ci, lorsque l'enseignante leur a annoncé qu'ils allaient pratiquer l'APSA demi-fond, Mathilde a certifié qu'elle n'était « *pas très contente* » car elle avouait que courir ce n'est « *pas trop son truc* ». Elle est revenue ensuite sur ces propos en révélant qu'au fil de la séquence elle a « *relativisé* » car elle avait la sensation que « *ça se passait mieux* » pour elle. Elle a ajouté qu'elle appréciait courir en « *plusieurs parties* » ainsi que le fait d'avoir « *des pauses* » en marchant entre les courses de 6 minutes ou 9 minutes. Elle déclara que c'était pour elle des moments « *de repos* ».

Nous pensons que Mathilde trouvait la pratique moins pénible que ce qu'elle imaginait au début de la séquence.

1.2 Séquence de savate boxe française

1.2.1 Les préoccupations de Mathilde

En abordant la séquence de savate boxe française, Mathilde avait deux préoccupations qui ont évolué dans le temps. La première était de se défendre. Effectivement, dès le début de la séquence, elle était sceptique à l'idée de pratiquer de la boxe, sa préoccupation était d'apprendre « *à me défendre* ». Nous avons remarqué lors de l'entretien, qu'il arrivait parfois à Mathilde de dévier de son objectif en fonction du groupe dans lequel elle se trouvait. En effet, elle pouvait être davantage préoccupée par le groupe dans lequel elle se trouvait de temps en temps. Cependant, elle revint sur ses propos en affirmant qu'elle se reconcentrait rapidement sur son objectif de défense. Au fur et à mesure de l'avancée dans la séquence, Mathilde avait eu une nouvelle préoccupation. Elle était focalisée sur son rôle de juge et d'arbitre. En effet, Mathilde était inapte en milieu de séquence. De ce fait, elle n'était pas en mesure de pratiquer. Donc, sa préoccupation n'était plus d'apprendre à se défendre, mais de « *faire l'arbitre* ».

1.2.2 Les perceptions de Mathilde

Mathilde était convaincue que la boxe était une APSA pour les garçons. Or, plus la séquence se déroulait, plus Mathilde avait modifié sa perception vis-à-vis de la

savate boxe française. En effet, elle avait découvert que les filles pouvaient également la pratiquer aussi bien que les garçons. Elle souligna que « *les filles, elles sont douées aussi* ». Ajoutons que son regard a changé concernant cette APSA puisqu'elle avait admis que « *on se laisse pas faire, on a du caractère* ». Nous avons constaté que Mathilde utilisait lors de l'entretien le « *on* » pour souligner qu'elle appartenait au groupe des filles. De plus, Mathilde nous avait confié qu'elle découvrait la boxe durant cette séquence. Elle connaissait la boxe telle qu'elle la voyait à la télévision, notamment avec la phrase « *j'ai tout découvert en fait. La boxe à la télé ça m'énervait et je pensais pas que c'était comme ça* ». Enfin, Mathilde avait été surprise d'apprendre les nombreuses « *techniques* » possibles en boxe. D'après elle, les techniques qu'elle regardait à la télévision étaient simples, il y avait des poings et des pieds. Elle ressentait une certaine facilité d'exécuter ces techniques par des boxeurs. Or, lorsqu'elle a vécu la séquence, elle s'était rendue compte que les techniques étaient complexes et compliquées à réaliser.

1.2.3 Les interprétations de Mathilde

Pour elle, la boxe c'était pour les garçons car ils « *aiment bien se taper, pour rigoler* », il s'agit de « *jeu pour eux* » et elle ajoutait que la boxe était « *un plaisir pour eux* ». Elle avait une image stéréotypée de cette APSA car elle se représentait la boxe comme une activité « masculine » et elle imaginait qu'il fallait « *frapper* » l'adversaire. Elle se représentait la boxe comme un lieu pour « *se défouler* ». De plus, elle exprimait son objectif d'apprendre à se défendre puisqu'elle « *n'aime pas qu'on la tape* ». Au cours de cette séquence, elle a appris que c'était également une APSA pour les filles parce que les élèves devaient « *juste toucher* » l'adversaire. Effectivement, nous nous sommes aperçus qu'elle n'avait pas eu d'objectif concernant l'attaque en boxe car elle n' « *aimait pas taper les autres non plus* ». Enfin, au cours de l'entretien, nous avons remarqué qu'elle défendait l'intérêt de la boxe française à l'école. Elle se justifiait en nous disant que « *si jamais il y a des soucis, […] et qu'on fait de la boxe, et […] ça peut servir* ». Selon Mathilde, les techniques de boxe vues en EPS peuvent être réutilisées en dehors de l'école, en particulier pour se défendre face à des comportements agressifs.

1.2.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Mathilde

Ainsi nous l'avons déjà vu, Mathilde avait en début de séquence une vision de la boxe qui était un « *sport* » réservé aux « *garçons* » où l'enjeu était de se « *taper* ».

Ces connaissances qu'elle avait étaient liées à des représentations construites sur la base de combats de boxe vus à la télévision. Tout le long de la séquence, Mathilde a évolué sur cette idée, et a construit de nouvelles connaissances. En effet, elle suggérait lors de l'entretien qu'elle a appris qu'il ne fallait pas « *frapper* » en boxe mais « *juste toucher* ». Elle annonçait également qu'elle ne connaissait que la boxe anglaise. Or, lors de la séquence elle découvrait l'utilisation des pieds et approfondissait ses connaissances au niveau des poings. Lors de l'entretien, elle a dévoilé qu'elle connaissait les points de contact avec les poings et les pieds, elle expliquait qu' « *on peut toucher plusieurs parties, et […] c'est plus libre que les poings, avec les poings on peut toucher le buste alors que les pieds on peut toucher de la tête aux pieds* ». Elle a également appris à se défendre en acquérant une technique de garde, comme elle l'exprimait « *mettre les bras autour des yeux, un peu écartés. Puis se baisser quand ce sont dans le ventre* ». D'ailleurs, Mathilde a également, lorsqu'elle était inapte construit de nouvelles connaissances sur l'arbitrage en savate boxe française. Effectivement, lors de l'entretien, nous repérons qu'elle tenait le rôle d'arbitre et de juge et son objectif était de « *bien noter, sans faire d'erreur* ».

1.2.5 Les émotions éprouvées par Mathilde

Les émotions éprouvées par Mathilde ont évolué durant la séquence de savate boxe française. En effet, lors de l'annonce de l'APSA boxe, Mathilde était « *déçue* ». Elle disait savoir qu'elle n'« *allait pas aimer* », et qu'elle souhaitait « *faire d'autres activités que la boxe* ». Mathilde n'était pas enjouée et motivée face à l'idée de pratiquer la boxe. Puis, plus la séquence se déroulait, plus Mathilde s'était investie. Nous notons, qu'après sa blessure, elle regrettait de ne plus pouvoir pratiquer de boxe. Elle confiait par exemple, que « *c'était bien* » et qu'elle « *aurait aimé faire plus* ». Elle insistait lors de l'entretien, à nous répéter qu'elle « *aimait bien* » et qu'il y avait des cours durant lesquels elle était « *heureuse* ». Ce que Mathilde appréciait lors de cette séquence de savate boxe française était les « *techniques* ». Elle admirait « *la manière de faire quand on attaque, la manière de se défendre* » en boxe. Elle a tout particulièrement aimé les techniques avec « *les pieds* », même si elle avouait regretter de ne pas pouvoir pratiquer. Elle nous a confié en revanche, avoir moins apprécié le travail avec les poings. En guise de conclusion, elle a acquiescé lorsque nous lui avons demandé si elle était « *heureuse d'avoir participé à cette séquence finalement* ».

1.3 Séquence de gymnastique sportive

1.3.1 Les préoccupations de Mathilde

Mathilde avait eu une préoccupation particulière lorsque son enseignante lui a annoncé qu'elle allait pratiquer la gymnastique sportive. En effet, elle s'est demandée *« comment je vais faire »* car elle estimait ne pas être souple et de ce fait qu'elle allait « *rien pouvoir faire* ». Puis, elle a eu une nouvelle préoccupation, qui fut la seule et l'unique sur toute la séquence qui consistait à « *faire plus que l'année dernière parce que l'année dernière j'ai fait de la gym* ». De ce fait, elle nous répéta à plusieurs reprises qu'elle avait la volonté et l'objectif de s' « *améliorer par rapport à l'année dernière* ». Elle a illustré ceci par un exemple celui de l'ATR (appui tendu renversé) et la réalisation d'éléments gymniques à l'aide d'un cheval. Ajoutons que Mathilde fut préoccupée par un nouvel objectif juste lors de l'évaluation, elle souhaitait « *faire le maximum* » de ce qu'elle pouvait et « *après on verra* ».

1.3.2 Les perceptions de Mathilde

Concernant les perceptions de Mathilde dans cette APSA, un élément est ressorti de cet entretien. Pour elle, c'est une pratique vraiment « *compliquée* », avec « *plein de trucs à faire* » et on peut arriver à la pratiquer que si l'on est « *souple* » et « *bon* ». A contrario, elle affirma qu'elle n'arrivait pas à réaliser un ATR (appui tendu renversé) roulade avant l'année dernière, avec un dispositif matériel, mais qu'elle a réussi à le réaliser cette année. Elle évoqua sa réussite des roulades avants, les « *galipettes* » comme elle nous le répéta à plusieurs reprises dans l'entretien. Elle avait néanmoins découvert l'atelier « *ATR – Voler* », elle ne savait pas « *comment fallait faire* » en tant que gymnaste mais aussi en tant que pareur. Cet élément a suscité son attention car elle a trouvé cela intéressant. En ce qui concerne, son objectif lors de l'évaluation, elle avait la perception qu'elle « *croit pas que c'était hyper bien* » ce qu'elle a présenté. En effet, elle « *pensait peut-être pouvoir donner mieux* » mais que vu qu'elle n'arrivait pas, elle était persuadée qu'elle ne pouvait pas présenter les autres éléments gymniques. Enfin, quand nous lui demandions si sa représentation de la gymnastique sportive a changé en fin de séquence elle nous certifia qu'elle conçoit « *qu'il y a d'autres personnes qui peuvent y arriver aussi, même les moins souples* ». Néanmoins, elle n'avait pas changé d'avis sur le fait qu'elle trouvait toujours que la gymnastique sportive est une pratique compliquée.

Nous en concluons que Mathilde a modifié et a fait légèrement évoluer ses représentations de la gymnastique sportive et plus précisément de la possible réussite des élèves dans cette APSA.

1.3.3 Les interprétations de Mathilde

Lorsque nous nous centrons sur les interprétations, nous pouvons comprendre la raison pour laquelle Mathilde nous avait dit qu'elle avait des fois envie de progresser et d'autres fois non. En effet, elle nous expliqua que « *quand les autres ils font de la gym et […] que […] moi j'arrive pas […] c'est là que j'espérais arriver à faire des trucs de gym* ». Cependant, elle n'avait pas envie de progresser quand elle s'apercevait qu'elle « *n'arrivait à rien* ». De plus, elle se montrait catégorique sur le fait qu'elle ne puisse pas progresser dans cette pratique. Ainsi, lorsque nous lui avons demandé si elle avait atteint ou non son objectif de séquence, c'est-à-dire parvenir à faire mieux que l'année passée, elle était de nouveau indécise car elle répondit par un « *oui et non* », en illustrant ses progrès par la réussite de l'ATR (appui tendu renversé). En revanche pour le « *non* », elle spécifia qu' « *il y a plein de choses* » qu'elle n'arrivait pas encore. Si nous nous intéressons plus précisément au déroulé de la séquence et sur les ateliers réalisés par Mathilde, elle était persuadée qu'elle n'allait pas la réussir, tout comme « *l'ATR – Tourner* » où elle n'arrivait pas à « *tout faire* ». Elle précisa qu'elle avait « *très bien* » réussi le niveau A mais pas le niveau B car elle ne « *faisait pas l'ATR […] juste une galipette* ». Nous avons évoqué précédemment, une certaine déception lorsqu'elle a appris qu'elle allait pratiquer la gymnastique sportive, elle nous expliqua qu'elle était « *déçue* » parce qu'elle « *n'aime pas* » cette APSA et précisé « *quand j'aime pas j'ai pas envie de faire* ». Enfin, dans les préoccupations de Mathilde, nous avons abordé un objectif précis lors de l'évaluation et elle a exprimé le fait qu'elle ne l'avait pas forcément atteint, elle sembla indécise. Elle a justifié ceci, en affirmant qu'elle faisait « *toujours les niveaux A* » et seulement le « *niveau B sûr […] le trampoline* », alors qu'il y avait quatre niveaux de difficulté sur chaque atelier, A étant le niveau le plus faible au niveau D le plus difficile. De plus, elle n'a présenté lors de l'évaluation que deux ateliers sur quatre parce qu'elle n'arrivait pas les autres.

Nous en déduisons qu'elle se disait que si les autres pouvaient arriver les éléments gymniques qu'elle jugeait difficiles alors elle aussi y arriverait. Elle avait l'espoir de réussir comme ses camarades. Cependant, nous percevons une certaine démotivation et un relâchement de sa part lorsqu'elle ne réussit pas une tâche.

1.3.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Mathilde

Mathilde possédait des connaissances antérieures liées notamment à des expériences de gymnastique sportive antérieures dont une séquence en 6ème vécue l'année passée. Ainsi, elle déclara que rien ne l'avait étonné ou surpris durant la séquence. Elle nous expliqua qu'elle connaissait « *les galipettes* » et ce qu'il fallait faire sur un atelier, celui avec le trampoline. En effet, l'atelier consistait à « *sauter et puis mettre les mains au sol et faire une galipette* ». Nous imaginons qu'un ancien 5ème l'a averti de la présence de cet atelier. Enfin, Mathilde a également été capable de nous exposer le déroulé de la séquence. Tout d'abord, elle commença par évoquer les différents ateliers, ils se composaient d'un atelier « *avec le trampoline* », « *un autre atelier l'ATR […] – Tourner* », l'atelier « *ATR […] – Voler* » qu'elle nous précisa par la présence d'un « *gros bloc et […] et fallait être dessus et il y avait une autre personne elle faisait […] une galipette et après on retournait debout sur un tapis plat* » et enfin l'atelier qu'elle n'a pas apprécié « *les roues* ». Nous constatons, que Mathilde a retenu les quatre ateliers et que c'est une connaissance construite durant la séquence. Enfin, durant toute la séquence, elle se sentit en difficulté. Elle avait réellement la conviction que si elle n'arrivait pas en gymnastique c'est parce qu'elle n'était pas souple. Elle nous avoua même qu'elle imaginait ne « *rien pouvoir faire* ». De ce fait, elle ne pensait vraiment pas pouvoir progresser dans cette APSA et elle avait l'impression, du coup, qu'elle-même n'avait pas progressé.

1.3.5 Les émotions éprouvées par Mathilde

Mathilde nous signala qu'elle « *n'aime pas* » la gymnastique, qu'elle trouvait cette APSA « *nulle* ». Tout d'abord, à l'annonce de la pratique de la gymnastique sportive elle nous révéla qu'elle était « *déçue* » car elle ne « *voulait pas faire ça* ». De ce fait, elle avait plutôt mal vécu la séquence, elle nous déclara qu'elle trouvait cela « *ennuyant* » car « *à chaque fois ceux qui y arrivaient très bien […] ils faisaient beaucoup […] alors que […] ceux qui arrivaient pas beaucoup […] ils pouvaient pas faire mieux* ». De plus, elle ajouta qu'elle regrettait le travail par ateliers car ils travaillent seuls, en autonomie. Plus précisément, elle n'a « *pas du tout* » aimé l'atelier roue car elle n'arrivait pas à la réaliser et de ce fait elle était énervée. Nous avons perçu un certain agacement lorsque Mathilde ne parvenait pas à réussir quelque chose. A contrario, elle nous signala qu'elle fut insensible et imperturbable au regard des autres lors de l'évaluation. En effet, elle n'a exprimé aucune peur ni crainte lors de

son passage devant toute la classe, elle nous spécifia même que « *les autres ils disent ce qu'ils veulent, moi je m'en fiche* ». Ensuite, elle nous expliqua que durant l'évaluation elle n'était « *pas très contente* » d'elle-même parce qu'elle considérait qu'elle était « *nulle* » en gymnastique. Face à ce constat assez déconcertant, nous avons fini par la questionner son sur envie de progresser dans la pratique, elle nous raconta que « *ça dépend* », « *des fois oui et des fois non* ».

Au vu de ses propos et notamment lorsqu'elle évoqua qu'elle n'aimait pas cette APSA et qu'elle la trouva « *nulle* » nous comprenons mieux son « *laisser aller* » lorsqu'elle nous précisa qu'elle verrait comment ça se passerait lors de l'évaluation. Globalement, nous percevons chez Mathilde un ensemble de sentiments très négatifs durant toute la séquence. Concernant le travail sur atelier, nous avons imaginé que ses camarades devaient passer devant elle dans la file d'attente de l'atelier et que de ce fait son temps de pratique fut inférieur aux autres. Nous pensons qu'elle aurait préféré un autre fonctionnement, certainement moins en autonomie. Nous ressentons une certaine frustration de sa part et une lassitude face à ce phénomène. Elle a fait preuve d'une certaine « *distance* » lorsqu'elle aborda son passage devant les autres dans cette classe ou le climat semblait pesant et compliqué pour certains élèves.

2 Etude de cas n°2 : Analyse de l'activité d'Emma en demi-fond, en savate boxe française et en gymnastique sportive

2.1 Séquence de demi-fond

2.1.1 Les préoccupations d'Emma

Emma a d'emblée annoncé pendant l'entretien qu'elle n'avait pas d'objectif pendant la séquence de demi-fond. En effet, elle précisait qu'elle n'était focalisée sur « *rien de particulier* ». Emma nous communiqua également qu'elle « *courait juste pour courir* ». Sa seule préoccupation était le déroulement de la leçon, c'est-à-dire qu'elle « *voulait que le cours se termine vite* » pour « *rentrer dans les vestiaires parce qu'il faisait chaud* ». Enfin, Emma pensait « *se défouler* » dans l'APSA. Elle songeait à faire « *plus en jeux pour mieux apprendre* ». Elle considérait que parfois, la classe n'était pas concentrée parce qu'elle estimait que c'était « *trop carré* ». Cependant, nous avons relevé que durant les leçons d'évaluation Emma était davantage préoccupée par « *donner le meilleur* » d'elle-même. Sa préoccupation lors de l'évaluation était de « *se surpasser* ».

2.1.2 Les perceptions d'Emma

Elle nous mentionnait ne pas penser « *qu'il fallait courir aussi longtemps* » dans l'APSA. Elle a été surprise quand l'enseignante avait annoncé l'objectif de leçon qui était par exemple, de « *courir douze minutes et après courir trente-cinq minutes* ». Effectivement, Emma percevait l'activité demi-fond comme moins éprouvante et ne s'attendait surement pas en début de séquence à courir comme elle l'entendait « *aussi longtemps* ». De plus, elle a elle-même relevé qu'elle était surprise de son évolution en demi-fond. En effet, elle avait découvert qu'elle « *pouvait se surpasser* ». Elle ne supposait pas en début de séquence de demi-fond tenir douze minutes sans s'arrêter. Elle énonçait qu'elle se trouvait « *plus attentive à ce que l'on allait faire qu'au début de trimestre* ».

La perception qu'avait Emma du demi-fond est simpliste, elle imaginait qu'il fallait seulement « *courir juste pour courir* ». Nous avons envisagé qu'elle a trouvé au fur et à mesure de la séquence de demi-fond une motivation et qu'elle a réussi à s'investir davantage.

2.1.3 Les interprétations d'Emma

Emma nous a fait part de ses interprétations afin d'expliquer ses comportements durant les leçons. Nous avons repéré que lorsqu'elle évoquait qu'elle « *courait juste pour courir* », dans l'APSA demi-fond, elle n'aimait pas puisque pour elle, il « *n'y avait pas d'objectif* ». Elle comparait même l'APSA, avec le basket, activité physique qu'elle pratiquait en dehors de l'école. En effet, elle donnait en exemple que le demi-fond c'est « *courir juste pour courir* » alors que pour le basket elle « *court avec un ballon donc j'ai un objectif à atteindre* ». Emma interprétait son manque d'objectif dans l'APSA par un manque d'objectif clairement défini. Plus tard, dans la séquence, elle aborda le fait d'avoir changé de représentation sur l'APSA demi-fond. Effectivement, nous le remarquons rapidement lors de l'entretien lorsqu'elle expliquait ce changement, « *après on a commencé à remplir des feuilles donc c'était plus intéressant* ». Enfin, elle nous expliquait qu'elle se donnait plus en situation d'évaluation, parce qu'elle avait l'« *impression d'avoir plus d'énergie dans les fins de cours* ».

Nous pensons qu'Emma fournissait plus d'efforts en situation d'évaluation puisqu'elle était préoccupée par le caractère de la note et des appréciations faites par l'enseignante.

2.1.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Emma

Concernant les connaissances, Emma n'a pas été très démonstrative. Elle connaissait déjà l'APSA demi-fond et elle avait déjà vécu une séquence. Les connaissances antérieures qu'elle possédait étaient qu'il fallait « *courir sur la piste* » et que l'APSA se trouvait en extérieur. Nous constatons qu'Emma restait évasive sur les connaissances apprises antérieurement. En abordant les connaissances qu'elle avait construites dans la séquence, nous nous rendons compte qu'elle a intégré le déroulement du test de « *VMA* ».

2.1.5 Les émotions éprouvées par Emma

Lors de l'annonce de la séquence de demi-fond par l'enseignante, Emma s'était sentie « *complètement dépitée* ». Elle exprimait son désarroi puisque pour elle il « *faisait froid, c'était dehors, il peut pleuvoir, il peut avoir du vent* ». Nous découvrons qu'Emma était « *déçue* » de devoir commencer la séquence de demi-fond. De plus, Emma appréciait des situations comme le test de « *VMA* » avec « *les paliers* » puisqu'elle trouvait que « *ça changeait de d'habitude* ». Elle aimait également lorsqu'en milieu de séquence, l'enseignante distribuait des feuilles. En effet, sur ces feuilles, les élèves devaient en fonction de leur VMA se fixer des objectifs de courses, en temps et en allure. Emma mentionnait lors de l'entretien qu'elle « *aimait bien parce qu'il y avait quand même des objectifs à atteindre, il y avait des feuilles à remplir* ». Elle ajoutait qu'elle ne percevait plus qu'il fallait « *courir juste pour courir* ». Cette situation lui avait permis de trouver l'« *envie de courir autour de la piste* ». Ensuite, nous constatons qu'avec cette motivation Emma avait changé d'avis sur l'APSA demi-fond. Lorsque nous lui avons posé la question si elle était contente d'avoir vécu la séquence, elle avait acquiescé. Emma, nous avait également fait part de sa satisfaction face à l'atteinte de son objectif. En effet, elle était heureuse d'avoir pu « *se surpasser* » et elle trouvait « *ça bien* ». Elle ajoutait que lorsqu'elle « *court* » son « *corps* » lui disait de « *s'arrêter* », mais sa « *tête* » lui disait de « *continuer* » donc elle se surpassait pour continuer. Elle avait même envisagé de renouveler une séquence de demi-fond avec plus « *d'enthousiasme* ». A contrario, nous nous rendons compte qu'Emma a éprouvé un sentiment de lassitude à l'égard de l'APSA. Effectivement, elle se posait la question à chaque leçon « *quand est-ce que ça va se terminer ?* ». Donc, un sentiment d'ennui se construisait au fil de la séquence.

2.2 Séquence de savate boxe française

2.2.1 Les préoccupations d'Emma

Dans l'APSA de savate boxe française, Emma a prétendu qu'elle n'avait pas « *vraiment de préoccupation* » particulière. Elle possédait des connaissances antérieures qui lui permettaient notamment d'anticiper la séquence. En effet, elle « *savait un peu comment c'était* ». Nous évoquerons ces connaissances ultérieurement. Elle justifia cette absence d'objectif en comparant cette APSA avec celle du demi-fond en spécifiant qu'en demi-fond elle avait des objectifs alors qu'en savate boxe française elle s'est rattachée à ce que l'enseignante leur a dit en début de séquence, c'est-à-dire qu'il ne s'agissait pas de « *mettre ko* » l'adversaire. Donc pour elle il n'y avait « *pas d'objectif* » puisqu'elle ne pouvait pas « *mettre à terre son adversaire* ». Elle rajouta que lorsqu'elle assistait au cours elle ne « *pensait que […] à la boxe* », néanmoins de temps en temps elle pouvait dévier de la pratique en pensant « *au cours que j'avais après* » l'EPS. Nous constatons que pendant toute la séquence, Emma n'avait pas de préoccupation particulière en revanche, lors de l'évaluation elle en avait une précise en tête. Elle souhaitait faire « *au mieux les frappes techniques* » et elle avait envie de montrer le « *plus de coups techniques possibles* ». Elle précisa qu'elle se focalisait davantage sur les frappes techniques avec comme armes les pieds. Elle ajouta qu'elle « *voulait absolument gagner* » en effectuant des « *frappes qui valaient le plus de points* ». Elle spécifia qu'elle allait « *au moins essayer* ». De plus, le jour de l'évaluation c'était pour elle l'occasion de se rendre compte si elle avait « *bien tout compris* » sur l'attribution des points.

Nous supposons que cette dernière préoccupation était plus liée au rôle de juge. En effet, lorsqu'ils n'étaient pas dans le rôle de tireur, les élèves tenaient différents rôles sociaux comme celui de juge et ce sont eux qui comptabilisaient les points des deux tireurs selon un code précis qu'ils ont travaillé et intégré tout au long de la séquence. Nous remarquons chez Emma une réelle volonté de répondre aux exigences demandées pour le rôle de tireur en réussissant au mieux les touches techniques mais aussi dans le rôle de juge avec le comptage des points. Ainsi, elle espérait obtenir une bonne note et nous en déduisons que ses préoccupations fut fortement influencées par les enjeux évaluatifs de l'APSA savate boxe française.

2.2.2 Les perceptions d'Emma

Concernant l'aspect technique de la savate boxe française, lorsque nous lui avons demandé de préciser comment il fallait frapper, elle explicita en disant que c'était « *un peu comme on voulait* ». Elle était loin d'imaginer qu'il y avait autant de « *trucs techniques* » et de notions à apprendre en savate boxe française. Elle pensait qu'en boxe française les tireurs étaient dans « *une enceinte* » et « *qu'on frappe avec le pied et les poings* ». Pour elle avant de commencer la séquence, elle avait comme a priori que la boxe s'apparentait à la frappe. Nous précisons que cet apprentissage fut difficile car Emma employa encore quelques fois le terme « *frappe* ». Au niveau des touches, elle avait la perception que « *les poings c'est plus simples qu'avec les pieds* ». Elle rajouta que dans les touches de pieds, le frontal était plus facile à exécuter et plus efficace que le chassé par exemple. Néanmoins, elle a essayé les touches qui marquaient le plus de points, comme le chassé, le fouetté ou le frontal à la tête, qui valaient le maximum de points, donc quatre lorsque l'adversaire était touché. Elle percevait que des fois elle n'arrivait pas mais pour elle ce qui était important c'était d'essayer. Elle ajouta qu'elle avait « *l'impression de mal faire* » et cette impression la « *démoralisait* » mais elle pensait qu'elle a progressé dans cette pratique. En revanche, lorsqu'elle avait l'impression qu'elle exécutait bien les touches elle sentait qu'elle avait « *plus confiance* » en elle. Lorsque nous lui avons demandé si elle estimait avoir plus bien fait ou mal fait les choses elle avait la sensation d'avoir « *plus bien fait mais des choses mauvaises aussi* ». Elle avait cette vision des choses car elle croyait que l'arbitre ne pouvait pas vraiment voir si le tireur avait touché l'autre tireur ou pas. Néanmoins, elle nuança son propos car pour elle « *la boxe c'est […] mental aussi* » et qu'il était aussi important dans la pratique de la savate boxe française. Au niveau de la sensibilité de ses adversaires, elle avoua avoir perçu et ressenti leur peur. Afin d'y pallier elle a essayé d'adresser de véritables touches à son adversaire, avec le moins de force possible et seulement avec les poings.

Par cette précision, Emma nous informa qu'elle ne maîtrisait pas encore la force avec ses pieds.

2.2.3 Les interprétations d'Emma

Emma tenta de nous expliquer le déroulé des évènements avec différentes interprétations. Durant l'entretien elle est revenu sur l'ambiance de la classe et elle expliqua le fait que certaines fois le cours démarrait tard car la classe était bruyante et

que de ce fait ils perdaient beaucoup de temps. Elle ressentait de l'énervement parce qu'elle refusait de perdre du temps. Elle rejeta le manque de maîtrise technique des différentes frappes par cette perte de temps récurrente en précisant que « *des fois si on ne maîtrise pas le chassé ou le frontal ou des […] frappes techniques […] c'est à cause de ça* ». Au niveau, de la savate boxe française en elle-même elle précisa que c'est un sport qu'elle n'aurait pas choisi au premier abord alors que maintenant qu'elle en a pratiqué elle le choisirait comme sport à l'école mais elle rajouta qu'elle ne le pratiquerait pas en loisir.

Nous en déduisons qu'elle n'accepterait pas de pratiquer cette APSA dans un club, mais que pour s'amuser de temps en temps avec des amis, effectivement, elle le ferait.

2.2.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Emma

La première chose qu'Emma a dite lorsque nous lui avons demandé l'image qu'elle avait de la savate boxe française, elle nous a déclaré que la « *boxe faut frapper* ». Elle ajouta que pour elle, la savate boxe française il y avait « *juste les poings et les pieds* » et elle répéta le fait qu'il faut frapper. Elle attesta savoir qu'en boxe « *il fallait toucher avec les pieds et avec les poings* », que c'est « *dans une enceinte* » que les tireurs s'affrontent, qu'ils ont « *des gants* » et qu'il y a des « *frappes techniques* ». Ainsi, ces éléments ont constitué des connaissances antérieures que possédait Emma. Quant au changement de terme en passant de « *frappe* » par « *touche* », il mettait en avant la construction d'une nouvelle connaissance acquise durant la séquence. En revanche, c'est sur les frappes techniques qu'Emma a été surprise. Elle nous a expliqué qu'il y avait « *plein de trucs techniques* » et lorsque nous lui avons demandé de les dicter elle mentionna le « *chassé, le frontal* » qui s'exécute avec les pieds et avec les poings « *le direct* ». Elle rajouta que le direct est une touche qu'elle savait « *déjà faire* » et donc qu'elle n'avait pas appris « *grand-chose* ». Elle hésita néanmoins sur l'arme utilisée pour le fouetté. Elle s'enthousiasma en évoquant l'APSA savate boxe française car elle avait la sensation d'avoir « *appris des choses qu'on […] pensait pas* » et elle a apprécié apprendre les « *gestes techniques avec les pieds et les bras* ». Pour elle c'est un sport, « *qu'on a pas l'habitude de voir tous les jours* ». De plus, elle a fait apparaître la notion ludique avec le terme « *jouer* » en même temps d'apprendre. Quand nous lui avons demandé qu'elle touche elle a préféré exécuter elle cita le frontal car elle avait construit une connaissance en précisant que lorsqu'elle

effectuait le geste pour réaliser le frontal elle devait porter une attention particulière pour être à la bonne distance, « *une distance de sécurité* », de son adversaire et maintenir sa garde si jamais il ripostait. De plus, elle a compris et intégré la différence entre un chassé et un frontal car elle rappela que l'on pouvait « *perdre l'équilibre* » en faisant le chassé alors que pour le frontal « *on a juste à emmener la jambe derrière ou la mettre devant* ». Cette notion d'équilibre était également rappelée lorsqu'elle nous expliqua pourquoi elle trouvait les touches avec les poings plus simples que celles réalisées avec les pieds. En effet, pour elle la perte d'équilibre était beaucoup plus prégnante lorsqu'elle utilisait les pieds comme armes. La dernière connaissance qu'elle avait comprise et intégrée, c'est la notion « *d'élastique* », « *donner un coup et direct revenir* » après la touche donnée. Elle avoua qu'au début elle avait des difficultés à appliquer cette notion « *d'élastique* » car elle ne revenait pas « *tout de suite* » une fois la touche donnée à son adversaire. Cette connaissance était directement reliée avec la notion de touche et non de frappe. Une fois de plus, Emma nous montra sa connaissance sur la savate boxe française en comprenant que pour juste toucher il faut donner la touche et revenir direct, d'où la notion « *d'élastique* ». Elle avait sous-entendu également le fait que si l'on restait sur la cible nous la déformions et donc nous transmettions notre force à l'adversaire. De ce fait nous frappions plutôt que de seulement toucher. En plus d'apprendre toutes ces notions techniques, Emma souligna le fait que la savate boxe française lui avait permis d'en apprendre davantage sur ses camarades et plus précisément sur leur force. Plus généralement, cette pratique lui a offert une nouvelle occasion de connaître de nouvelles personnes dans la classe car il y avait la situation de confrontation aux autres, et contre tous et non seulement ses amis. Néanmoins, elle pensait toujours, même à la fin de la séquence que la boxe c'est une question de force car elle affirma que « *si on n'a pas beaucoup de force et qu'on veut donner des coups et bah on ne pourra pas vraiment* ».

2.2.5 Les émotions éprouvées par Emma

Elles étaient diverses et nombreuses. Tout d'abord, elle nous confia qu'elle était « *contente* » et qu'elle a « *aimé* » pratiquer ce sport, qui comme nous l'avons évoqué plus haut, n'est pas un sport que l'on fait « *tous les jours* » et dans tous les collèges. Elle a été contente et heureuse durant toute la séquence, à chaque fois qu'elle venait en cours d'EPS. Globalement, elle avait tout apprécié durant la séquence et elle n'avait pas eu de « *grosse déception* ». Elle compléta par le fait qu'elle a aimé l'apprentissage

des « *frappes techniques avec les pieds* » et qu'elle voudrait les approfondir en pratiquant de nouveau. Elle avait également apprécié le contact car elle aimait « *bien taper* » mais elle précisa qu'elle essayait de « *ne pas taper trop fort* » car elle avait conscience que certains avaient moins de force qu'elle. Au niveau des émotions et sentiments plutôt négatifs elle exprima un peu de lassitude quand elle répétait des choses qu'elle pensait avoir acquises et répétées plusieurs fois. Tout comme le direct, où comme nous l'avons évoqué précédemment elle estima n'avoir pas appris « *grand-chose* » car « *le direct on sait déjà faire […] on l'a étudié longtemps alors que […] presque tout le monde le savait le faire* ». De ce fait, « *c'était un peu énervant au bout d'un moment* ». Elle nous avait également confié qu'il y avait des moments où elle avait peur de recevoir des coups forts. Pour cela, elle en parlait avec son adversaire pour lui demander de limiter la force émise par ses touches. Sur cette problématique, nous lui avons demandé ce qu'elle en pensait, elle nous a avoué qu'elle aurait préféré frapper mais avec de la lucidité elle trouva que c'était mieux de toucher pour « *mieux s'amuser parce que si on se fait mal et bah après on peut plus faire donc du coup bah on est déçu* ». A la fin de la séquence, plus précisément lors de l'évaluation elle était pressée de la passer pour voir ce qu'elle avait appris. Enfin, elle ne serait pas contre de refaire une seconde séquence de savate boxe française car elle était déçue que la séquence s'arrête, elle souhaitait qu'elle continue encore.

2.3 Séquence de gymnastique sportive

2.3.1 Les préoccupations d'Emma

Emma a eu deux préoccupations distinctes car sur la moitié de la séquence elle fut inapte donc elle occupait principalement le rôle de juge. De ce fait, lorsqu'elle assurait ce rôle elle avait comme préoccupation de bien faire et sa hantise était de mal juger ses camarades et qu'ils se blessent par un manque d'attention de sa part. En tant que gymnaste, Emma avait pour objectif de « *faire du mieux* » qu'elle pouvait en allant « *jusqu'au bout* » de ses capacités.

2.3.2 Les perceptions d'Emma

Globalement, cette élève avait une perception assez singulière de la gymnastique car elle nous a répété à plusieurs reprises que ce qu'elle appréciait dans la gymnastique sportive c'était qu'elle avait l'impression, nous pouvons même aller jusqu'à dire qu'elle avait la conviction d'être « *libre de faire les mouvements que l'on veut* » donc une perception de liberté ! De son point de vue, chacun faisait « *un peu*

ce qu'il veut ». Elle nous donna plusieurs exemples significatifs, nous avons sélectionné celui-ci « *si on veut faire un saut au lieu de sauter par-dessus un module on est libre de le faire* ». C'est d'ailleurs cet atelier qui l'avait la plus surprise car elle avait l'impression que c'était dangereux et qu'elle ne pourrait pas exécuter cet élément gymnique en 5ème. Cette perception s'était envolée quand elle avait vu que certains de ses camarades y arrivaient parce qu'ils se sont entrainés. Cependant, elle est revenue sur ses propos concernant cette sensation de liberté en précisant qu'on ne faisait « *pas ce qu'on veut mais […] on est libre* » sur les quatre ateliers travaillés durant la séquence. Elle a qualifié cette séquence avec un terme qui laisse place à l'imaginaire en la définissant d' « *aventure* » parce qu'elle ne restait pas tout le temps au sol, il y avait des passages dans les airs qui lui faisaient ressentir cette impression d'aventure. Elle était persuadée que la gymnastique est associée à la souplesse et que l'on ne peut pas dissocier ces deux éléments. Elle nous expliqua que pour elle la gymnastique c'était « *compliqué* » car elle avait la perception qu'elle n'était « *pas souple* » et donc qu'elle ne pouvait pas y arriver. Elle a enchérit en affirmant qu'elle avait fait ce qu'elle avait pu mais qu'elle ne pouvait pas faire mieux que cela vu qu'elle n'avait pas cette fameuse souplesse. Quand nous lui avons demandé si la gymnastique n'était qu'une question de souplesse, elle nous répondit que non « *pas forcément mais qu'en partie ça* ». Nous avons plus perçu chez Emma qu'on ne pouvait pas réussir en gymnastique si nous n'avions pas de souplesse. Nous lui avons demandé si elle avait été surprise des éléments gymniques travaillés durant la séquence, pour elle non pas forcément car ils représentent la « *base de la gymnastique* » et que c'est ce que l'on apprend aux « *débutants* ». Elle ajouta qu'elle avait apprécié cette approche et ces éléments car si elle avait tout fait au sol elle aurait trouvé cela « *ennuyant* » et qu'elle n'aurait pas ressenti des nouvelles sensations comme la sensation de voler lorsqu'elle a « *sauté sur un trampoline* ». Au niveau de ses progrès, elle avait la perception qu'elle s'était améliorée car elle a dit qu'il y avait des choses qu'elle n'arrivait pas au départ, mais qu'avec l'entrainement elle arrivait mieux à la fin. Néanmoins, elle nuança ses propos en disant que ces progrès n'étaient pas non plus « *énormes* » mais qu'elle les a perçus quand même et qu'elle aurait sans doute pu faire « *quand même mieux […] au fil […] des leçons* ». Du fait de son inaptitude, elle souligna qu'elle n'avait « *pas assez de temps pour apprendre* » et stabiliser ses apprentissages. Lorsqu'elle était dans le rôle

de juge, elle avait la perception que « *donner des conseils* » c'est « *mieux* » et que cela pouvait améliorer la prestation de ses camarades.

2.3.3 Les interprétations d'Emma

Emma tenta de nous expliquer pourquoi elle ressentait différentes émotions en nous livrant des interprétations. Tout d'abord, si nous revenons sur la notion « *d'aventure* » qu'elle a évoquée dans l'entretien. Elle justifia cette impression par le fait « *qu'on ne reste pas tout le temps au sol, on […] va dans les airs* ». De plus, la notion d'aventure faisait référence pour elle au fait qu' « *on est libre de faire les mouvements que l'on veut* ».

2.3.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Emma

Avant de commencer la séquence Emma se demandait si elle allait faire de « *la poutre* » ou du sol. Pour elle, ce qu'ils ont appris dans cette séquence c'était la « *base de la gymnastique* » car elle considérait que c'était ce que l'on apprend lorsque l'on est « *débutant* ». Elle avait également intégré du vocabulaire concernant le matériel utilisé ou même les éléments gymniques réalisés en gymnastique comme « *le cheval* », « *la poutre* » ou encore « *l'appui tendu renversé* » (ATR). Lorsque nous lui avons demandé quels éléments elle a travaillés, elle a essayé de redonner les quatre familles travaillées durant la séquence. Pour finir, elle avait intégré le déroulement de l'évaluation car elle a été capable durant l'entretien de nous l'expliquer en détail.

De notre point de vue elles possédaient des connaissances antérieures, nous pensons qu'elles sont liées au fait qu'elle avait pratiqué de la gymnastique sportive en 6ème mais aussi extra-scolaire. En effet, en 6ème, les élèves ont suivi une séquence de gymnastique sportive mais au sol. Emma a une connaissance des éléments gymniques travaillés durant la séquence mais quelques erreurs étaient remarquables même si dans l'ensemble elle était capable de répondre. Nous remarquions également que son rôle de juge a été pour elle le moment de réinvestir les connaissances apprises car elle était capable de donner des conseils à ses camarades en leur disant « *faudrait peut-être que tu fasses un peu comme ça ce serait mieux* », même si, comme elle le précisa, elle n'était pas capable elle-même de le faire. Nous savons que pour pouvoir réguler et conseiller un partenaire l'élève avait intégré des connaissances qu'il était capable de transmettre à autrui. Nous avons la sensation que pour Emma c'était quelque chose de naturel et qu'elle prenait du plaisir à conseiller et réguler ses partenaires.

2.3.5 Les émotions éprouvées par Emma

Globalement, Emma était « *contente* » de pratiquer cette APSA car « *elle aime bien la gym* » et c'était la pratique « *qu'on a étudié que j'ai préféré qu'on a fait pendant […] le début d'année* ». Elle précisa que ce qui lui a plus c'était le fait qu'elle avait pu « *réaliser plusieurs agrès* » et cette notion de « *liberté* » évoquée à plusieurs reprises. Néanmoins, elle a émis un regret celui de ne pas avoir pu pratiquer les premières leçons parce qu'elle avait véritablement souhaité être dans le rôle de gymnaste. Elle ajouta qu'en plus d'avoir « *regretté* » elle était « *déçue* ». En ce qui concerne, une expérience marquante positive pour Emma, elle cita « *le trampoline avec le module jaune* ». De plus, elle a apprécié observer et juger ses camarades. Pour l'évaluation, elle ressentait plus d'émotions négatives car elle avait « *peur du jugement* » des autres car elle précisa que si elle se trompait ou qu'elle faisait mal les choses ils se moqueraient d'elle ou qu'ils pourraient dire que « *c'est nul* ». Lorsque nous lui avons demandé si cela avait changé les choses que les autres ne la regardaient pas durant l'évaluation, elle nous a soutenu que oui, « *j'aurai été moins stressée* » et « *j'aurai réussi plus de choses* » parce qu'elle appréhendait le regard des autres.

Nous sentons que le jugement des autres l'a affecté car elle nous expliqua que « *tout le monde peut se tromper* » et qu'ils étaient là « *pour apprendre* ». Nous ressentons un peu de rancœur et de frustration car elle a entendu des choses de la part d'une personne et elle ne comprenait pas pourquoi elle l'a jugée alors qu'elle n'avait même pas passé l'évaluation. Nous pensons qu'Emma a été touchée par cet incident alors qu'elle avait tout donné pour faire au mieux et que ceci a engendré du stress chez elle qui avait pu altérer négativement sa prestation artistique lors de son passage.

3 Etude de cas n°3 : Analyse de l'activité de Camille en demi-fond, en savate boxe française et en gymnastique sportive

3.1 Séquence de demi-fond

3.1.1 Les préoccupations de Camille

Durant la séquence de demi-fond, Camille avait deux préoccupations notables. La première était de « *progresser dans ses notes et aussi pour sa santé* ». Nous notons, qu'il s'agissait d'un objectif centré sur l'activité demi-fond puisqu'elle avait pour ambition de « *ne pas s'arrêter trop souvent et de respirer lentement* ». Nous ajouterons

qu'elle souhaitait « *courir plus de vingt minutes sans être essoufflée* ». A travers l'entretien, Camille nous raconta son échec quant à l'atteinte de cet objectif. Elle l'expliquait par son manque de concentration lors des leçons car elle « *n'était pas vraiment concentrée* » parce qu'elle était « *avec ses amis* », et par le fait qu'elle avait un manque de motivation dû aux conditions climatiques. En effet, elle souligna que « *c'était un peu chiant de courir dans le froid* ». La seconde préoccupation était moins explicite dans l'entretien de Camille, mais il semblait être une de ses préoccupations, il s'agissait de l'ambiance de la classe. Effectivement, elle expliquait souvent que des « *groupes de garçons manquent beaucoup de respect* » et que ça l' « *énervait* ».

Nous remarquons que Camille souhaitait travailler dans de bonnes conditions et que la classe pouvait parfois l'empêcher d'atteindre son objectif de progresser dans l'APSA demi-fond.

3.1.2 Les perceptions de Camille

Nous nous sommes aperçu que Camille a été surprise par le temps de course. En effet, durant l'entretien, elle répondait qu'il fallait courir dix minutes et que ceci était trop long pour elle en nous confiant que « *le temps qu'on devait courir, c'était long* ». Néanmoins, Camille était motivée lors des leçons de demi-fond car elle avait la volonté de progresser puisqu'elle centrait son attention sur sa respiration et sur le fait de ne pas s'arrêter. Elle a été à plusieurs reprises fière d'elle lorsqu'elle a couru « *quatre tours* » une première fois et une seconde fois « *six tours* ». Nous l'avons remarqué lors de l'entretien lorsqu'elle nous a dit qu'elle était « *contente* ». De plus, Camille était davantage motivée lorsqu'elle courait en autonomie et avec ses amis. Elle répéta à plusieurs moments lors de l'entretien, qu'elle souhaitait « *s'entrainer en autonomie* » puisqu'elle avait l'impression d'être plus libre.

3.1.3 Les interprétations de Camille

Camille expliquait parfois son manque d'implication et de concentration dans les leçons parce qu'elle était « *fatiguée* » ou bien qu' « *il faisait très froid* ». Pour Camille, elle aurait préféré garder son manteau pour courir pour ne « *pas courir dans le froid et un peu moins longtemps* ».

Il est vrai que les conditions climatiques étaient compliquées, puisque la séquence de demi-fond a été planifiée le matin entre les vacances de Toussaint et celles de Noël.

3.1.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Camille

Camille n'a pas été très bavarde sur ce sujet. Elle mentionnait le fait que le déroulement de la séquence de demi-fond n'était pas une surprise puisqu'elle a déjà vécu une séquence en classe de 6ème. Elle estimait, qu'elle « *savait déjà ce qu'on allait faire parce qu'on a presque fait ça l'année dernière* ». Elle rajouta le fait qu'elle connaissait son niveau, c'est-à-dire qu'elle savait qu'elle « *ne pouvait pas courir longtemps* ». Nous constatons qu'elle a mobilisé une connaissance qui consistait à respirer lentement pour ne pas être rapidement essoufflée.

Au niveau de la connaissance sur la respiration, nous pensons qu'il s'agissait certainement d'une connaissance qu'elle avait construite durant la séquence de demi-fond.

3.1.5 Les émotions éprouvées par Camille

Camille était « *contente* » de commencer l'APSA demi-fond. Elle ajouta que pour elle « *ça va être bien, ça va changer* ». Camille expliquait ceci en annonçant l'idée que les APSA programmées étaient toujours en salle et qu'être dehors cela changeait l'environnement de travail. De plus, elle ajouta qu'elle aimait particulièrement le travail en « *autonomie* ». Nous constatons qu'au fil de la séquence, Camille avait perdu de l'enthousiasme quant à la pratique du demi-fond. Effectivement, elle énonça qu'elle était « *moins contente* » de la fin de séquence. Elle l'expliquait par le fait qu'elle n'avait pas autant progressé qu'elle le souhaitait et qu'elle ne l'imaginait. Son objectif de départ, rappelons-le était de courir vingt minutes sans être essoufflée. Or, durant la séquence, Camille n'avait jamais atteint cet objectif, puisqu'elle s'est arrêtée au minimum deux ou trois fois. En ce sens, l'une de ses préoccupations était l'ambiance de classe et le manque de respect de certains élèves. Effectivement, Camille expliquait que « *personne n'écoutait* » et qu' « *on perdait beaucoup de temps* ». Ceci l'énervait beaucoup puisque pour elle, il fallait être sérieux dans la classe et dans son attitude pour avancer et progresser dans le travail demandé par l'enseignante.

Nous remarquons lors de l'entretien qu'elle était déçue de ne pas avoir atteint son objectif de début de séquence. De plus, au cours de cet entretien, nous avons observé, que Camille éprouvait énormément d'empathie envers l'enseignante.

3.2 Séquence de savate boxe française

3.2.1 Les préoccupations de Camille

Nous avons remarqué que lors de l'annonce de la pratique savate boxe française elle a laissé les choses se dérouler car elle acquiesça lorsque nous lui disions qu'elle avait voulu voir comment la séquence allait se passer. Au fil des leçons elle a trouvé un objectif, qui était celui de « *rester toujours motivée* », « *concentrée* » et « *d'aller jusqu'au bout* » des tâches demandées. Le fait de progresser pour gagner la motivait. Elle avait la préoccupation de vouloir pratiquer le maximum et perdre le moins de temps possible. Lors des assauts, elle ne voulait pas penser à autre chose qu'à l'objectif donné et au fait de progresser. Enfin, lors de l'évaluation sa préoccupation s'est précisée, elle voulait gagner tous ses combats en allant au bout de ses capacités pour faire plus de points possibles.

3.2.2 Les perceptions de Camille

Globalement, ce qui ressort principalement c'est le fait que Camille a conscience qu'elle abandonne facilement dans l'effort. Or, cette fois-ci elle avait la perception qu'elle était restée toujours motivée, enthousiaste et dynamique dans la pratique et qu'elle n'avait pas abandonnée. Elle justifia cette détermination sans failles par le fait qu'elle « *adore la boxe* ». Elle considérait que la savate boxe française est une APSA faite principalement pour se défouler et que ce « *défouloir* » n'était pas possible dans d'autres pratiques. Elle pensa que l'échauffement était le moment pour elle de réviser ses touches et de fait que c'était très varié alors que lorsqu'elle était dans un assaut elle considérait ce temps comme un temps où il ne fallait pas « *penser à un autre truc faut penser que à […] l'objectif et à progresser* ». Au niveau du choix de ses touches, elle précisa qu'elle utilisait surtout ses pieds car elle se sentait « *plus agile des pieds* ».

3.2.3 Les interprétations de Camille

Camille expliqua que sa motivation provenait du fait qu'elle pratiquait la boxe en dehors du collège et également parce qu'elle lui permettait de se défouler. Nous avons essayé d'en savoir davantage sur sa motivation et elle expliqua ce que lui la motivait c'était la mise en jeu de son corps et l'utilisation du corps de l'autre. Nous avons évoqué avec Camille les évaluations et elle nous a expliqué que lors de la première évaluation elle ne l'avait pas bien vécu car personne dans son groupe ne voulait pratiquer. De ce fait, elle avait tout arrêté et elle avait préféré se mettre de côté. Nous

lui demandions pourquoi cette mise en retrait, avec une certaine maturité elle nous répondit qu'elle préférait se calmer seul dans son coin sinon elle allait « *taper une personne* » et elle ne souhaitait pas en arriver là.

Nous pouvons témoigner que Camille était frustrée de ne pas pratiquer car premièrement elle aimait particulièrement cette pratique et deuxièmement parce que l'évaluation était pour elle le moment de montrer ce qu'elle savait faire.

3.2.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Camille

Camille n'a pas été très démonstrative car elle nous a fait comprendre qu'elle connaissait déjà presque tout ce qui a été vu pendant la séquence. Elle nous a précisé le fait qu'elle en a pratiqué en dehors de l'école dans un club. Elle a évoqué une connaissance en particulier en expliquant le fait que lorsque l'on se trouvait devant un adversaire il était impératif de mettre « *sa garde* ». Elle ajouta qu'elle connaissait les différentes « *techniques* » étudiées. Nous avons cerné qu'elle avait acquis comme connaissance qu'en EPS c'était un moment de libération où elle pouvait « *se défouler* » car elle associait les autres disciplines au fait de « *rester assis sur une chaise* ». Enfin, au niveau social, Camille a compris que si elle restait à pratiquer avec ses amis elle avait des difficultés à se concentrer dans les situations d'apprentissage et qu'elle ne faisait pas forcément le travail demandé car elle bavardait et rigolait avec eux. De ce fait, lorsque nous lui avons demandé si elle préférait pratiquer avec ou sans ses amis elle nous a répondu sans.

Le fait de savoir si Camille était plus efficace dans son travail avec ou sans ses amis était probablement une connaissance qu'elle a construit avant et pendant la séquence.

3.2.5 Les émotions éprouvées par Camille

Camille n'était pas très démonstrative mais avec ces quelques échanges nous avons perçu de nombreuses émotions et elles étaient diverses. Tout d'abord, à l'annonce de la pratique de la savate boxe française, elle était « *pressée* » de commencer, qu'elle exprima par « *j'avais hâte* ». Elle a aimé les situations d'apprentissage proposées lors de la séquence et plus particulièrement une où c'était sur le principe de la montante descendante car ce qu'elle appréciait c'était de monter vers l'enceinte la plus haute et de rencontrer de nouveaux adversaires. Globalement, elle n'a pas été surprise lors de la séquence car elle connaissait les diverses notions étudiées. Lors de l'évaluation, elle était « *énervée* » et frustrée de ne pas avoir

pratiqué. En revanche, elle nous confia qu'elle n'était pas stressée et qu'elle se sentait bien.

3.3 Séquence de gymnastique sportive

3.3.1 Les préoccupations de Camille

Elle annonçait pendant l'entretien qu'elle n'avait pas de préoccupation particulière pendant la séquence de gymnastique sportive. Effectivement, quand nous avons essayé d'approfondir pour connaître ses préoccupations, nous nous sommes aperçus qu'elles étaient moindres. Nous avons observé qu'elle était parfois préoccupée de ne pas se blesser, elle l'exprimait par la « *peur* » qu'elle se « *fasse mal* » lors de la séquence. Quand nous l'interrogeons, pour savoir si son objectif de séquence pourrait être « *de ne pas se blesser* », elle répondait que « *non* ». Une autre préoccupation que nous avons repérée était arrivée en fin de séquence, notamment lors de l'évaluation. Camille n'avait pas souhaité participer à l'évaluation sommative de fin de séquence. Elle était préoccupée par le regard des autres. En effet, elle n'avait pas fait l'évaluation puisqu'elle mentionnait « *j'aime pas être devant les autres. Etre seule. Fin j'aime pas, j'aime pas me montrer* ».

Pour nous, il est important de noter que le fait de ne pas se blesser constituait une préoccupation prégnante de l'activité de Camille puisqu'elle ajoutait qu'elle avait peur « *en sautant sur le trampoline…me tordre une cheville ou quelque chose comme ça* ». De plus, nous ressentons durant l'entretien qu'elle avait peur de passer seule et de se montrer devant les autres. Camille était préoccupée par l'idée d'éviter le passage devant la classe imposée par l'enseignante dans son évaluation.

3.3.2 Les perceptions de Camille

Nous avons remarqué qu'elle percevait la gymnastique sportive comme une activité « *individuelle* » mais aussi « *en groupe* ». Nous constatons que Camille définissait l'APSA gymnastique comme elle pourrait définir l'APSA demi-fond. A travers l'entretien, nous le lui avons fait remarquer. De ce fait, lorsqu'on lui demandait d'étoffer son discours, elle nous avait répondu qu'elle percevait la gymnastique avec « *plus de choses à faire* » qu'en demi-fond. Elle restait très évasive sur ce sujet lors de l'entretien. De plus, nous pouvons ajouter qu'elle percevait la gymnastique comme une activité dangereuse. Effectivement, nous le remarquons lorsqu'elle nous expliqua sa « *peur* » de se blesser. Pour elle, les ateliers et le dispositif d'apprentissage mis en place n'étaient pas assez sécurisés. Enfin, lors du questionnement sur son activité,

nous avons interrogé Camille sur les capacités physiques qu'il fallait posséder en gymnastique sportive. Elle nous avait répondu qu'elle ne savait pas et qu'elle ne percevait pas d'avoir besoin de capacités physiques importantes et spécifiques en gymnastique sportive.

3.3.3 Les interprétations de Camille

Concernant les interprétations, Camille n'était pas très démonstrative à ce sujet, elle n'arrivait pas à expliquer ses réactions. Nous avons observé, qu'elle éprouvait du regret quant à son choix de ne pas réaliser l'évaluation de gymnastique sportive. En effet, elle expliquait qu'elle « *avait peur du regard des autres* ». Elle éprouvait cette émotion puisqu'elle songeait à « *ses notes, et pour son bulletin* ». Elle savait pertinemment que son choix, de ne pas être évalué allait impacter sur ses résultats.

De ce constat, l'aspect évaluatif est un versant important pour cette élève.

3.3.4 Les connaissances mobilisées ou construites par Camille

Nous avons découvert que Camille avait un discours paradoxal. Effectivement, en début d'entretien, elle nous avait confiée qu'il s'agissait d'une découverte de l'APSA gymnastique sportive. Nous avons cru qu'elle ne connaissait pas la gymnastique. Or, en fin d'entretien lorsque nous l'avons questionné sur ses connaissances de la gymnastique, nous avons constaté qu'elle connaissait « *déjà tout* ». Nous avons insisté sur les connaissances concernant la réalisation d'une parade, des règles de sécurité, le passage devant la classe et les ateliers pour savoir précisément si elle connaissait ces éléments. Elle nous répondait avec conviction qu'elle avait déjà construit ces connaissances. De plus, nous nous sommes aperçues qu'elle savait qu'il y avait « *plusieurs parcours à faire* ». Ce qu'elle entendait par « *les parcours* » sont les éléments gymniques travaillés sur les différents ateliers. Elle savait « *qu'on allait faire des roues* », « *des galipettes, je savais qu'on allait sur les tapis, sur le trampoline* ». Camille restait simpliste et évasive sur les connaissances qu'elle avait. Nous remarquons qu'elle nous dit, avec une grande contradiction, ne rien avoir appris de l'APSA gymnastique sportive alors qu'elle l'a découvrait.

Nous avons envisagé qu'elle avait acquis ces connaissances durant la séquence de gymnastique sportive en 6ème.

3.3.5 Les émotions éprouvées par Camille

Camille a vécu plusieurs émotions. Premièrement, Camille était plutôt enjouée de commencer la séquence de gymnastique sportive, elle se faisait à l'idée « *que ça allait être bien* ». Elle était heureuse d'aller en EPS pour pratiquer, et ce du début à la fin de la séquence. Deuxièmement, Camille était plutôt en colère. Elle a éprouvé cette émotion lors de deux moments de la séquence. Le premier lorsqu'il fallait installer et ranger le matériel, puis le second lors des nombreux bavardages de la classe. En ce sens, elle trouvait que « *tout le monde partait en vrille* » et « *qui faisait n'importe quoi* ». Elle nous faisait part de son sentiment d'injustice. En effet, elle était énervée de devoir mettre en place le matériel toute seule, en nous spécifiant « *bah, il y a que moi qui travaille* ». Camille n'avait pas aimé cette situation qui se reproduisait à chaque leçon. Elle nous avait fait part de sa satisfaction lorsque ses camarades l'ont aidé à installer et ranger le matériel. Camille avait particulièrement aimé ce moment, elle mentionnait qu'elle était contente que la classe installe « *le matériel ensemble* ». De plus, elle se mettait à la place de l'enseignante concernant les perturbations des quelques garçons de la classe. Elle pointait les comportements négatifs de ces élèves qui dérangent l'ensemble de la classe. Pour elle, il semblerait que les garçons se moquaient de l'enseignante. Elle l'énonçait dans l'entretien : « *bah ils criaient, ils parlaient trop. Quand madame B. disait d'arrêter de parler et bien les garçons ils parlaient encore plus fort* ». Camille n'appréciait pas cette attitude. Comme nous l'avons mentionné précédemment, elle avait « *peur de se blesser* » en pratiquant l'APSA gymnastique. Enfin, elle éprouvait également du regret. Effectivement, elle nous a fait part de son « *regret* » de n'avoir pas réalisé l'évaluation de gymnastique sportive. Après réflexion, elle regrettait son comportement de ne pas avoir pu dépasser ses émotions pour réaliser un enchaînement seule devant les autres élèves de sa classe et l'enseignante.

Nous notons également que Camille avait toujours de l'emphatique envers l'enseignante. De plus, nous avons observé qu'elle ressentait plutôt de la peur quant à l'éventualité de se blesser.

SYNTHESE DES TROIS ETUDES DE CAS

1 Séquence de demi-fond

1.1 Les préoccupations

Mathilde et Camille avaient une préoccupation similaire qui organisait leur activité : s'améliorer pour progresser en endurance en courant plus de distance ou plus vite sans s'essouffler. Cependant, le climat de la classe était un frein pour Camille dans son investissement et sa concentration pour travailler sérieusement. Contrairement à Mathilde et Camille, Emma n'avait pas d'objectif particulier pendant la séquence de demi-fond. En revanche, durant l'évaluation elle avait la préoccupation de « *se surpasser* » en donnant le meilleur d'elle-même. Du fait de ce manque d'objectif, elle voulait que le temps passe vite pour finir la leçon. Globalement, Mathilde cherchait à répondre aux exigences demandées dans les différentes situations d'apprentissage proposées durant la séquence. Les trois élèves ont pu être décentrées de leur objectif par les conditions climatiques et notamment le froid qui représentait pour elles une réelle contrainte et un frein à leur investissement dans l'APSA.

1.2 Les perceptions

Emma et Camille ont toutes les deux été surprises par la durée des courses à effectuer. Camille trouvait ces temps trop longs mais elle restait tout de même motivée parce qu'elle avait la volonté de progresser en centrant son attention sur sa respiration et sur le fait de ne pas s'arrêter avant la fin du temps règlementaire. Quant à Emma, elle a également été étonnée par les différents objectifs possibles sur une séquence de demi-fond et elle a découvert que c'était bien plus que « *courir juste pour courir* ». Elle ressentait ce temps de pratique comme un moyen de « *se défouler* ». Contrairement à Emma et Camille, Mathilde a été stupéfaite de constater qu'elle était capable de « *faire plus* » que ce qu'elle « *pensait physiquement* » en affirmant qu'elle était capable de courir plus vite et sans s'essouffler plus longtemps que ce qu'elle percevait de ses capacités. Mathilde avait réellement la perception qu'elle avait progressé à la fin de la séquence. Ce constat a été visible et elle en a eu conscience dans sa pratique extrascolaire de basket-ball. Au niveau de l'évolution de la séquence, d'un côté il y a Mathilde et Emma qui se sont de plus en plus investies dans la pratique au fur et à mesure de la séquence. Tandis que pour Camille, elle sentait son enthousiasme diminuer car elle pensait ne pas avoir atteint son objectif de progression

en termes de durée de course et de capacité respiratoire. De plus, elle avait la conviction d'être plus efficace lorsqu'elle courait en autonomie qu'avec ses amis car elle était plus concentrée dans la pratique de l'APSA.

1.3 Les interprétations

Mathilde est la seule élève à avoir rapporté une interprétation positive à l'égard de la pratique du demi-fond en affirmant que cette pratique était « *quelque chose à faire* » parce que cette APSA pouvait l'aider à s' « *améliorer dans la vie* » notamment dans la gestion de sa course, de sa respiration et de son endurance. Emma, qui pratiquait le basket-ball en dehors de l'école comme Mathilde, expliqua qu'elle n'avait pas d'objectif parce qu'elle avait l'impression de « *courir juste pour courir* » alors qu'au basket-ball elle « *court avec un ballon* » de ce fait elle a « *un objectif à atteindre* ». Toutes les deux justifient leur changement de manière de voir l'APSA demi-fond parce qu'elles ont pu constater leurs progrès dans l'activité mais aussi dans leur pratique extrascolaire. Emma ajoute qu'elle avait l' « *impression d'avoir plus d'énergie dans les fins de cours* » et donc sa motivation augmentait. En revanche, Camille interprétait son manque d'implication et de concentration dans la pratique par sa fatigue et le froid ressentis durant les leçons.

1.4 Les connaissances mobilisées ou construites

Les trois élèves possédaient des connaissances antérieures relatives à cette APSA, liées à leurs expériences passées. Emma et Camille connaissaient l'APSA car elles avaient vécu une séquence de demi-fond en 6ème, Camille a affirmé qu'elle « *savait déjà ce qu'on allait faire* », tandis qu'Emma fut plus précise en ajoutant qu'elle avait connaissance du fait qu'il fallait « *courir sur la piste* » et que le demi-fond s'effectuait en extérieur. De plus, Mathilde et Camille avaient construit des connaissances sur elles-mêmes face à ce type d'effort. Mathilde avait ses connaissances grâce à sa pratique de basket-ball où elle admet qu'elle est vite essoufflée et de ce fait qu'elle a tendance à relâcher son intensité au fur et à mesure du temps. Camille quant à elle avait conscience de ses capacités en spécifiant qu'elle « *ne pouvait pas courir longtemps* ». Les trois filles ont construit des connaissances différentes pendant la séquence de demi-fond. Mathilde a appris à « *se concentrer* » pendant la pratique pour ne penser qu'à l'objectif donné, à « *respirer par la bouche* ». Elle a également construit la stratégie de courir lentement au début et de n'accélérer

sa course que dans les dernières secondes. Elle a pris conscience qu'il était impératif d'apprendre à gérer son allure de course pour réussir à courir durant toute la durée de la course. Emma, en revanche a intégré le déroulement du test de VMA. Enfin, Camille a compris et mis en application le fait de respirer lentement pour ne pas être rapidement essoufflée.

1.5 Les émotions éprouvées

A l'annonce de la séquence de demi-fond, Mathilde et Emma n'étaient pas ravies de pratiquer cette APSA. Emma nous a confié qu'elle s'était sentie « *complètement dépitée* » et « *déçue* » en apprenant la programmation de cette APSA. Elle a ajouté qu'elle se demandait pendant les leçons « *quand est-ce que ça va se terminer ?* », témoignant d'un certain ennui ressenti par Emma au cours de cette séquence. Néanmoins, plus la séquence se déroulait plus les deux filles ont relativisé et ont apprécié vivre la séquence de demi-fond. Mathilde nous a confié qu'elle a réussi à cerner l'intérêt du demi-fond, ses bénéfices pour elle et qu'elle est parvenue à ressentir des sensations plus agréables lorsqu'elle courait. Quant-à-elle, Emma, a aimé se fixer des objectifs de course, sur son allure car dans ce cas elle avait l'impression de courir pour atteindre un objectif précis et non plus de « *courir juste pour courir* ». De ce constat, elle appréciait la pratique et avait « *envie de courir autour de la piste* » afin d'atteindre ses objectifs visés. Leur réussite lui procurait un réel plaisir. Elle était fière d'avoir pu « *se dépasser* » grâce à son mental et donc sa motivation. De ce fait, elle nous informa qu'elle serait prête à renouveler une séquence de demi-fond. Au contraire, Camille était « *contente* » de commencer l'APSA car elle estimait que « *ça va être bien, ça va changer* » car cette fois-ci la pratique allait être dehors et non en salle comme habituellement. Elle affectionnait travailler en autonomie. A l'inverse de Mathilde et Emma, son enthousiasme diminua au fur et à mesure de la séquence car elle n'avait pas autant progressé qu'elle le souhaitait et qu'elle ne l'imaginait. Elle fut déçue. Nous remarquons que Camille accordait une importance à l'ambiance de la classe et elle relata qu'elle était souvent énervée car la classe ne se comportait pas de telle sorte qu'elle puisse pratiquer sérieusement et se concentrer dans les tâches demandées.

2 Séquence de savate boxe française

2.1 Les préoccupations

Mathilde et Camille avaient toutes les deux une préoccupation lors de la séquence de savate boxe française. Mathilde avait pour objectif d'apprendre à se défendre. Quant à Camille, elle avait pour mission de rester toujours motivée et concentrée pour aller jusqu'au bout des tâches demandées. Néanmoins, nous constatons qu'Emma, n'avait pas d'objectif particulier puisqu'elle expliquait ne pas pouvoir mettre « *l'adversaire à terre* ». De plus, nous avons remarqué que, Mathilde et Emma avaient pu dériver de leur préoccupation initiale. Pour Mathilde, il arrivait qu'elle soit préoccupée par le groupe dans lequel elle se trouvait. Quant à Emma, elle pensait au prochain cours qui suivait celui d'EPS. Ces pensées, Camille ne les a pas eues. Effectivement, elle était focalisée sur le fait de perdre le moins de temps possible pour pratiquer au maximum. Enfin, Emma et Camille accordaient une réelle importance à l'évaluation. Durant ce temps, Emma construisait un nouvel objectif qui était de faire de son mieux les « *frappes techniques* » et souhaitait vérifier ses acquis dans le rôle de juge et d'arbitre pour savoir si elle avait « *bien tout compris* ». Camille avait pour préoccupation lors de l'évaluation de gagner ses combats en allant au bout de ses propres capacités. En revanche, Mathilde n'avait pas de préoccupation particulière lors de l'évaluation puisqu'elle se cantonnait à juger et arbitrer.

2.2 Les perceptions

Camille et Mathilde avaient une vision particulière de la boxe avant de commencer la séquence. Camille pensait que la boxe était un lieu de « *défouloir* » alors que Mathilde était persuadée qu'il s'agissait d'une APSA réservée aux garçons. Elle avait ensuite changé de vision au fur et à mesure de l'avancée dans la séquence. Mathilde et Emma avaient toutes deux été étonnées par deux éléments. Le premier, était les nombreuses techniques possibles en savate boxe française. Effectivement, Mathilde regardait la boxe à la télévision et elle trouvait les techniques faciles à exécuter. Elle s'était rapidement rendu compte de la difficulté lorsqu'elle les a pratiquées. Puis, Emma était également surprise par le nombre de techniques et percevait la réalisation des techniques de poings plus faciles que les techniques de pieds. En revanche, Camille n'a pas été interloquée par le nombre de techniques puisqu'elle connaissait déjà l'APSA boxe. Le second élément, était de prendre conscience qu'il fallait toucher son adversaire et non le frapper. Mathilde et Emma

avaient pour image qu'il fallait frapper son adversaire. Emma ajouta qu'elle percevait la sensibilité de ses adversaires lorsqu'il fallait les toucher. Enfin, Emma et Camille avaient l'impression de progresser en boxe, même si parfois il leur arrivait de penser à abandonner. Elles se surpassaient pour y arriver et elles gagnaient toutes les deux de la confiance en elle. Emma quant à elle, avait l'impression de ne pas correctement réaliser les techniques et cela pouvait la démoraliser.

2.3 Les interprétations

Mathilde pensait que la boxe était une APSA réservée aux garçons. Elle expliqua cette idée puisqu'elle considérait que les garçons aimaient bien « *se taper* », qu'il s'agissait d'un jeu pour eux et d'un lieu pour se défouler. Elle avait comme préoccupation d'apprendre à se défendre puisqu'elle « *n'aime pas qu'on (me) tape* ». Enfin, Mathilde revendiquait l'utilité de la boxe à l'Ecole car elle concevait pouvoir utiliser les techniques en dehors. Concernant, Emma, elle justifiait son manque de maîtrise des techniques de poings et de pieds par la perte de temps de la classe. Elle annonça que la classe était « *bruyante* » et que cela nuisait à son travail. Quant à Camille, elle expliqua sa motivation en boxe par une pratique en dehors de l'Ecole et comme un lieu de « *défouloir* ». Cependant, elle avait mal vécu sa première évaluation, car elle interpréta que personne dans son groupe n'était motivé, et qu'elle souhaitait se mettre en retrait par peur de laisser les tensions négatives la submerger.

2.4 Les connaissances mobilisées ou construites

Concernant les connaissances antérieures de ces trois élèves. Nous remarquons que Camille connaissait « *tout* » de l'APSA savate boxe française puisqu'elle pratiquait en dehors du temps scolaire. Elle avait déjà des connaissances sur les techniques étudiées en cours de séquence. En revanche, Mathilde et Emma avaient davantage découvert l'APSA. Mathilde avait une représentation de la boxe qui était réservée aux garçons puisque c'est ce qu'elle regardait à la télévision. Elle connaissait la boxe anglaise. Puis, elle pensait également que dans la boxe il fallait frapper. Tout comme Emma qui avait construit cette connaissance. Elle ajouta qu'on pouvait utiliser les poings et les pieds pour varier les techniques de frappe. Emma connaissait aussi le lieu dans lequel se déroulaient les combats qui était l'enceinte. Concernant les nouvelles connaissances construites par les trois élèves. Camille avait peu de connaissances sur les techniques de défense. Elle a donc appris à utiliser la

garde tout comme Mathilde et Emma. De plus, elle avait découvert qu'il était préférable pour son travail de pratiquer avec d'autres camarades qui ne sont pas ses amis. Elle considérait être moins attentive lorsqu'elle était entourée de ses amis. Mathilde a construit une nouvelle représentation de la boxe au cours de la séquence. Elle qui supposait que l'APSA était réservé aux garçons, elle évoquait avoir désormais changé d'avis et que les filles peuvent aussi pratiquer de la boxe. Elle a également appris qu'en savate boxe française, il ne fallait pas frapper son adversaire mais seulement le toucher avec les poings comme avec les pieds. Elle ajouta même les parties du corps que l'on peut mobiliser lorsqu'on attaque. Elle avait construit des connaissances sur le rôle des arbitres et des juges. Emma, elle a élaboré énormément de connaissance grâce à la séquence de savate boxe française. Elle a appris de nouvelles techniques comme elle l'évoquait : le chassé, le frontal, le fouetté pour les pieds et le direct pour les poings. Elle était enthousiaste d'avoir appris « *autant de choses* ». Elle expliqua qu'il fallait être à bonne distance et avoir une garde pour réaliser un chassé qui est différent du frontal. De plus, elle avait compris la notion de perte d'équilibre lors des touches avec les pieds. D'autre part, nous constatons qu'elle avait construit une connaissance sur la notion d'élastique, elle nous l'expliquait parfaitement lors de l'entretien. Enfin, elle avouait avoir appris des éléments sur ses camarades de classe puisqu'elle n'avait pas l'habitude de travailler avec certains d'entre eux.

2.5 Les émotions éprouvées

Emma et Camille étaient heureuses et enthousiastes de commencer l'APSA savate boxe française. Camille était joyeuse puisqu'elle avait « *hâte* ». Elle ne s'était pas davantage dévoilée sur ses émotions. En revanche, Mathilde était déçue par l'annonce de cette APSA et voulait en réaliser une autre. Emma avait également éprouvé un sentiment de déception quant à l'annonce de la fin de la séquence de savate boxe française. De plus, Mathilde et Emma avaient particulièrement apprécié les techniques de pieds. Mathilde ajouta qu'elle adorait la manière de faire avec les techniques de pieds. Puis, Emma avait éprouvé deux autres émotions. La première était celle de la lassitude due à la répétition de techniques qu'elle pensait maîtriser. La seconde était la peur de recevoir des coups qu'elle jugeait « *forts* » de la part de l'adversaire. Enfin, Mathilde a évoqué en fin de séquence, regretté de ne plus pouvoir pratiquer du fait de sa blessure.

3 Séquence de gymnastique sportive

3.1 Les préoccupations

A l'annonce de la séquence, Mathilde semblait plutôt paniquée car elle pensait qu'elle n'allait « *rien pouvoir faire* » tandis que Emma et Camille n'ont eu aucune réaction lorsque l'enseignante a divulgué l'information. Durant toute la séquence de demi-fond, Mathilde avait la préoccupation de s' « *améliorer par rapport à l'année dernière* » en essayant de faire mieux que la séquence vécue en gymnastique sportive en 6ème alors qu'Emma cherchait à « *faire du mieux* » qu'elle pouvait en allant jusqu'au bout de ses capacités. A contrario, Camille déclara qu'elle n'avait pas d'objectif spécifique pendant cette séquence. En revanche, sa préoccupation consistait à ne pas se blesser car elle avait « *peur* » de se faire mal notamment « *en sautant sur le trampoline… me tordre une cheville ou quelque chose comme ça* ». Au regard de l'inaptitude d'Emma durant la séquence, elle occupa plus particulièrement le rôle de juge et sa préoccupation reposait sur le fait de bien faire et sa hantise était de mal juger ses camarades et qu'ils se blessent par un manque d'attention de sa part. En ce qui concerne l'évaluation, Mathilde et Camille ont eu deux préoccupations différentes. Celle de Mathilde consistait à réussir à « *faire le maximum* » de ce qu'elle pouvait tout en diminuant la pression de son passage car elle affirma qu'elle se disait qu'elle verrait comment ça se passerait lors de l'évaluation. Enfin, Camille était quant à elle préoccupée par le regard des autres. De ce fait, elle refusa de réaliser l'évaluation parce qu'elle avait peur de passer seule et de se montrer devant les autres car elle nous confia qu'elle n'aimait pas « *être devant les autres. Etre seule* ». Elle n'aimait pas se « *montrer* ».

3.2 Les perceptions

Les trois élèves ont eu des perceptions très différentes de la gymnastique. Commençons par Mathilde, qui trouvait que l'APSA était « *compliquée* » avec « *plein de trucs à faire* » et pour elle on ne pouvait pas arriver à pratiquer la gymnastique que si l'on était « *souple* » et « *bon* ». De son point de vue, elle ne pouvait pas progresser dans l'APSA, excepté un exemple précis. Pour Emma, la gymnastique s'apparentait à la notion de liberté, elle assura qu'on est « *libre de faire les mouvements que l'on veut* ». Elle définissait la séquence, comme une « *aventure* » car il y avait la présence de moments dans les airs et non seulement au sol. En revanche, Emma et Mathilde se rejoignaient sur un point en certifiant que la gymnastique était associée à la

souplesse et que ces deux éléments étaient indissociables. A contrario, Camille pensait qu'il n'y avait pas de besoin de capacités physiques importantes et spécifiques en gymnastique. Enfin, pour elle, la gymnastique était autant une activité « *individuelle* » que collective car elle se pratiquait « *en groupe* ». Elle la définissait comme celle de demi-fond et lorsque nous lui demandons de distinguer les deux APSA, elle nous spécifia qu'en gymnastique il y avait « *plus de choses à faire* ». Elle ajouta qu'elle trouvait l'APSA dangereuse car de son point de vue les ateliers et les dispositifs d'apprentissage présentés n'étaient pas assez sécurisés. Plus précisément, si nous nous intéressons aux ateliers, Emma a reconnu que l'atelier du trampoline l'a surprise car elle avait l'impression qu'il était dangereux et qu'elle ne pourrait pas exécuter cet élément gymnique en 5ème. Néanmoins, son avis changea lorsqu'elle vit les autres réussir sur l'atelier en s'entrainant. Sur le reste des éléments gymniques travaillés durant la séquence, elle ne fut pas surprise car ils représentaient la « *base de la gymnastique* » et elle attesta que c'est ce que l'on apprend aux « *débutants* ». Mathilde quant à elle avait découvert l'atelier « *ATR- Voler* », car elle ne savait pas « *comment fallait faire* » dans les rôles de gymnaste et de pareur. Emma se questionna sur ses progrès et pour elle, il fut visible car il y avait des choses qu'elle n'arrivait pas au départ, mais qu'avec l'entrainement elle arrivait mieux à la fin. Elle nuança néanmoins ses propos en affirmant qu'ils n'étaient pas non plus « *énormes* » et qu'elle aurait sans doute pu faire encore mieux au fil des leçons. Pour finir sur les perceptions d'Emma, en tant que juge, elle avait la perception que donner des conseils c'était bien et que cela pouvait améliorer la prestation de ses camarades. En ce qui concerne son passage lors de l'évaluation elle « *croit pas que c'était hyper bien* », elle « *pensait peut-être pouvoir donner mieux* » mais vu qu'elle n'arrivait pas, elle était persuadée qu'elle ne pouvait pas présenter les autres éléments gymniques. En fin de séquence, sa représentation changea car elle prétendait qu' « *il y a d'autres personnes qui peuvent y arriver aussi, même les moins souples* » mais elle souligna tout de même que la gymnastique reste une APSA compliquée.

3.3 Les interprétations

A l'annonce de la séquence, Mathilde fut déçue parce qu'elle « *n'aime pas* » cette APSA et de ce fait elle nous confia que quand elle n'aime pas elle n'a « *pas envie de faire* ». Plus spécifiquement dans la pratique, elle s'était rendue compte que lorsqu'elle voyait ses camarades réussir des éléments qu'elle ne parvenait pas à

réussir elle-même elle espérait elle aussi y arriver. Mathilde fut la seule élève à se demander si son objectif de séquence, faire mieux que l'année passée, était atteint ou pas. Elle fut indécise, car elle nous répondit que « *oui et non* ». De plus, elle n'avait pas envie de progresser quand elle s'apercevait qu'elle « *n'arrivait à rien* ». Au niveau de ses progrès, elle pensait qu'elle ne s'était pas améliorée par rapport à l'année dernière car elle faisait « *toujours les niveaux A* » et seulement un niveau B sur les quatre niveaux proposés sur chaque élément gymnique. De plus, elle rajouta qu'elle n'avait présenté que deux ateliers sur les quatre lors de l'évaluation parce qu'elle n'arrivait pas les autres. Camille quant à elle, en ce qui concerne l'évaluation, regretta son choix de ne pas réaliser l'évaluation car elle songeait à « *ses notes, et pour son bulletin* » mais elle « *avait peur du regard des autres* ». L'évaluation fut une composante importante pour Camille. Enfin, globalement sur la séquence dans son ensemble Emma avait défini celle-ci comme une « *aventure* » parce que comme elle nous l'expliqua elle ne restait pas tout le temps au sol et qu'elle évoluait dans les airs.

3.4 Les connaissances mobilisées ou construites

Les trois élèves avaient des connaissances antérieures sur l'APSA gymnastique sportive, notamment expliquées par le vécu d'une séquence en classe de 6ème. Pour Mathilde, rien ne l'avait étonné ou surprise pendant la séquence, elle connaissait « *les galipettes* » ainsi que ce qu'il fallait réaliser sur l'atelier avec le trampoline. De plus, elle était capable d'expliquer le déroulé de la séquence. Mathilde et Emma ont su redonner les différents ateliers travaillés durant cette séquence. Emma ajouta, notamment par des connaissances acquises en plus de celles apprises lors de la séquence de 6ème, dans un contexte extra-scolaire, son savoir sur le vocabulaire concernant le matériel utilisé et sur les éléments gymniques à exécuter. De part, son investissement notable dans le rôle de juge elle se servit de ce moment où elle était inapte pour réinvestir les connaissances apprises en donnant des conseils à ses camarades en leur disant « *faudrait peut-être que tu fasses un peu comme ça ce serait mieux* ». Ainsi, le fait d'être capable de réguler et de conseiller un partenaire témoignait d'une intégration des connaissances qu'elle était en mesure de transmettre à autrui. Enfin, elle nous prouva qu'elle avait incorporé le déroulement de l'évaluation car elle fut habilitée à l'expliquer en détail. Nous évoquons les connaissances de Camille en dernier, car nous restons perplexe face à son discours quelque peu contradictoire. D'un côté, elle soutenait le fait qu'elle connaissait « *déjà tout* », comme la parade, les

règles de sécurité, les ateliers, les éléments gymniques travaillés et le déroulement du passage devant la classe lors de l'évaluation. Plus précisément, elle spécifia « *qu'on allait faire des roues* », « *des galipettes* », aller sur « *les tapis, sur le trampoline* ». Elle avait la conviction qu'elle avait déjà construit toutes ces connaissances, comme Mathilde et Emma lors de la séquence de gymnastique sportive vécue en 6ème. A l'inverse, elle déclara qu'elle la découvrait.

3.5 Les émotions éprouvées

A l'annonce de la séquence de gymnastique sportive, Emma et Camille étaient contentes de commencer la gymnastique. Pour Emma, elle l'était parce qu'elle aimait bien cette APSA et celle-ci constituait la pratique qu'elle a préféré étudier depuis le début de l'année scolaire. Ce qui lui a plu c'était de « *réaliser plusieurs agrès* » et cette sensation de « *liberté* » éprouvée. A contrario, Mathilde fut « *déçue* » car elle ne « *voulait pas faire ça* » et qu'elle « *n'aime pas* » la gymnastique. En effet, Mathilde trouve cette APSA « *nulle* ». Les trois élèves nous ont fait part de leurs regrets durant la séquence. Mathilde regrettait le travail par ateliers parce que les élèves se retrouvaient en autonomie. Emma quant à elle regrettait également un fait, mais celui-ci fut différent de celui exprimé par Mathilde. Elle regrettait et était même déçue de ne pas avoir pu pratiquer les premières leçons parce qu'elle avait véritablement souhaité être dans le rôle de gymnaste. Enfin, Camille déplorait le fait de ne pas avoir réalisé l'évaluation. Au niveau de l'installation du matériel, Camille exprima sa colère lors de ce moment car elle avait l'impression de l'installer seule. Un sentiment d'injustice fut ressenti. Néanmoins, elle éprouvait de la satisfaction lorsque ses camarades l'ont aidé à mettre en place le matériel. Plus spécifiquement sur les différents ateliers, Mathilde n'a « *pas du tout* » aimé l'atelier roue car elle n'arrivait pas à l'exécuter, ce qui provoquait en elle de l'énervement. Quand à Emma, son expérience marquante positive était celle de l'atelier avec le « *trampoline* » et le « *module jaune* ». De plus, du fait de son inaptitude, elle a apprécié observer et juger ses camarades. Mathilde nous révéla qu'elle trouva cette séquence ennuyante car elle trouvait que ses progrès étaient moindres. Elle ajouta que son envie de progresser était instable, « *des fois oui et des fois non* ». Plus globalement durant la séquence, Camille éprouva de l'empathie envers l'enseignante car elle était énervée face au comportement des garçons qui « *criaient* » et « *parlaient trop* ». Ajoutons que durant toute la séquence, Camille exprima sa peur de se blesser. Enfin, en ce qui concerne l'évaluation Mathilde

contrairement à Emma fut insensible et imperturbable lors de son passage devant le reste de la classe car elle nous expliqua que « *les autres ils disent ce qu'ils veulent, moi je m'en fiche* ». En effet, Emma a ressenti des émotions négatives lors de son passage devant les autres car elle avait « *peur du jugement* » des autres car elle précisa que si elle se trompait ou qu'elle faisait mal les choses ils se moqueraient d'elle ou qu'ils puissent dire que « *c'est nul* ». Elle rajouta qu'elle ne comprenait pas pourquoi on la jugeait lors de son passage alors que cet élève n'a même pas passé l'évaluation. Enfin, elle affirma que si les autres ne l'avaient pas regardé pendant son passage, elle aurait été moins stressée et qu'elle aurait été capable de réussir plus de choses. Au niveau de la réalisation de la prestation artistique, Mathilde n'était « *pas très contente* » d'elle-même parce qu'elle considérait qu'elle était « *nulle* » en gymnastique.

DISCUSSION

L'enjeu de notre recherche est de nous questionner sur l'incidence que peut avoir l'identité de genre sur l'expérience vécue par les élèves dans les différentes APSA. Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'objectif est entre autre d'analyser, en quoi et comment le genre appartenant soit à la dimension masculine, féminine ou androgyne peut impacter l'engagement et le comportement des élèves dans différentes activités telles que le demi-fond, la savate boxe française ou bien la gymnastique sportive. Nous cherchons ainsi à savoir si la connaissance de l'identité de genre de chacun des élèves peut permettre pour l'enseignant de cerner leurs motivations, leurs attentes et leurs besoins. Enfin, nous nous questionnons aussi, si l'identité de genre doit être un paramètre indispensable à prendre en compte pour l'enseignant d'EPS dans le but d'adapter son enseignement aux caractéristiques de ses élèves.

A travers cette discussion, nous aborderons différents thèmes. Le premier concerne l'influence que peut avoir l'identité de genre sur les attentes et les représentations des élèves dans les différentes APSA, en amont de débuter la pratique. Ensuite, nous évoquerons les préoccupations et les objectifs privilégiés par les élèves en fonction de leur identité de genre pendant la pratique des APSA. Puis, nous nous pencherons sur les comportements adoptés par les différents profils d'élèves suite à leur expérience vécue dans les APSA. De plus, nous montrerons également que la connaissance de l'identité de genre est un paramètre primordial pour

l'enseignant d'EPS afin d'adapter son enseignement aux caractéristiques de ses élèves. Enfin, nous évoquerons les limites de notre recherche.

1 Les représentations et les attentes des différentes identités de genre dans l'annonce des APSA (= Avant la pratique)

1.1 L'identité de genre n'influence pas les représentations et les attentes dans les APSA

Dans l'APSA Gymnastique sportive, nous avons remarqué que les trois élèves possédaient des connaissances sur cette APSA parce qu'elles avaient réalisé une séquence en classe de 6ème. Tout d'abord, Mathilde et Emma ont la même perception de l'APSA. En revanche, Camille ne l'évoquait pas dans son entretien mais elle le sous-entendait. En effet, elles associaient la souplesse à la gymnastique. Les représentations que les élèves ont dans cette APSA sont en lien avec les travaux réalisés par Hug et Baudin (2009). Effectivement, la souplesse serait une qualité physique à développer à la puberté, notamment par les garçons. Ils montrent que les filles sont davantage souples puisqu'elles ont moins de muscle que les garçons. Nous pensons donc qu'elles ont une vision de l'APSA qui est davantage connotée féminine. Pour elles, on ne peut pratiquer de la gymnastique que si l'on est souple. Les identités de genre féminine et masculine sont en accord avec cette représentation de la gymnastique. De ce fait, les travaux de Cogérino (2017) vont en ce sens puisque la gymnastique nécessiterait plus de concentration, d'application, de souplesse et d'agilité. Nous pouvons conclure que quelle que soit l'identité de genre des élèves dans l'APSA gymnastique sportive, les élèves ont la même représentation et les mêmes attentes de l'activité.

De plus, dans l'APSA savate boxe française, nous avons constaté des similitudes au niveau des attentes des trois élèves. Mathilde représentait cette activité comme étant réservé aux garçons et qu'il était nécessaire de frapper ses adversaires. Effectivement, dans les travaux de Cogérino (2017) la boxe s'affilie à une identité de genre qui soit plus masculine. Emma possédait la même représentation que Mathilde dans le sens où l'enjeu de la boxe, pour elle, était de frapper un adversaire. Camille quant à elle connaissait déjà cette APSA de par sa pratique en dehors de l'EPS. Nous remarquons ainsi, que ces trois élèves, plus particulièrement Mathilde et Emma, ont

une représentation commune de la boxe alors qu'elles ont une identité de genre différente.

1.2 L'identité de genre influence les représentations et les attentes dans les APSA

Concernant le demi-fond les élèves ont des représentations et des attentes différentes avant de commencer la séquence. Ces différences sont révélatrices de l'influence de l'identité de genre dans l'APSA demi-fond. A l'annonce de la séquence Camille était contente puisque son enthousiasme a diminué au fur et à mesure de l'avancée dans la séquence. Or, pour Mathilde et Emma c'est l'effet inverse qui s'est produit, elles étaient très peu emballées par la pratique mais elles ont pris du plaisir au fil de la séquence. Ce plaisir s'explique notamment par la prise de conscience de leurs progrès. Effectivement, Camille qui a un genre androgyne était contente tandis que Mathilde et Emma de genre féminin et masculin n'étaient pas ravies de cette annonce. Comme le démontrent les travaux de Cogérino (2017), nous associons l'APSA demi-fond à une APSA connotée comme « neutre ». Pour nous, il est tout à fait concevable que Camille ayant une identité de genre androgyne ait une représentation positive du demi-fond. Alors qu'Emma et Mathilde, de par leur identité de genre ne soient que peu inspirés à l'annonce de cette APSA. Ainsi, l'identité de genre a surement eu une incidence notable sur l'émotion ressentie lors de l'annonce de la séquence d'une APSA « neutre » pour les élèves. Cependant, nous prendrons du recul face à ce constat puisque l'identité de genre peut être une explication parmi de multiples concernant cette différence de réactions entre ces élèves.

2 Les préoccupations et les objectifs de chacun des élèves dans leur activité au sein des APSA (= Pendant la pratique)

2.1 L'élève qui s'apparente à l'identité de genre féminine a une expérience vécue qui coïncide avec son identité de genre quelle que soit l'APSA

Concernant la séquence de savate boxe française la préoccupation de Mathilde était d'arriver à se défendre parce qu'elle n'aimait pas qu'on la « *tape* ». Cette réaction s'apparente au genre féminin. Effectivement, Ticoulat (2008) explique dans ses travaux que l'APSA boxe révèle différents profils entre les filles et les garçons. Il catégorise la fille comme « *la craintive prudente* ». L'identité de genre qui s'apparente

au « féminin » peut donc s'expliquer par la peur en boxe de recevoir des coups et d'arriver à se défendre pour les éviter. Les travaux de Ticoulat sont ainsi en réelle concordance avec l'objectif de Mathilde dans cette séquence. De plus, elle accorde de l'importance à l'aspect social car elle était préoccupée par le groupe dans lequel elle se trouvait pour travailler. Notons qu'elle avait une vision très stéréotypée de l'APSA car elle pense que la boxe est réservée aux garçons. En effet, elle affirme que la boxe est associée à la violence et que les garçons aiment bien « *se taper* », que c'est comme un jeu pour eux et un lieu pour se défouler. Mathilde se sent très éloignée de cette conception de la boxe et ne semble pas y adhérer. De ce fait, nous renforçons son appartenance au genre féminin car cette vision de la boxe est associée au genre masculin. Les travaux de Ticoulat (2008) vont de nouveau en ce sens. Il décrit l'activité des garçons, notamment l'identité de genre « masculine » comme étant un « *réactif désordonné* ». Ce profil d'élève n'a pas peur de donner des coups et de « *taper* » comme le mentionne Mathilde. Au niveau de ses apprentissages, Mathilde trouvait que les techniques en boxe étaient compliquées à réaliser. Nous pensons qu'elle a cette perception car pour elle, ces techniques sont plus adaptées pour les garçons et non pour les filles. Ainsi, comme pour sa conception de la boxe, Mathilde renforce de nouveau son appartenance au genre féminin. De plus, Mathilde en demi-fond se centre sur sa propre pratique en se focalisant sur sa progression personnelle et ses progrès individuels. Elle avoue que ses progrès lui permettraient de « *s'améliorer dans la vie* ». Nous observons ce même constat dans l'APSA savate boxe française lorsqu'elle nous confie que sa préoccupation durant la séquence était de « *s'améliorer par rapport à l'année dernière* ». Ce constat correspond à notre hypothèse sur le genre féminin. En effet, les élèves qui relèvent de ce genre cherchent à améliorer leurs propres capacités. C'est ce que démontre Famose (2001) en expliquant que les filles, les élèves s'apparentant au genre féminin serait plus pertinent dans ce contexte, sont centrées sur des buts de maîtrise, c'est-à-dire qu'elles cherchent à améliorer leurs performances en fonction de ce qu'elles ont produit précédemment. Ainsi, elles cherchent à progresser par rapport à leur performance initiale et non par rapport à autrui.

2.2 L'élève qui s'apparente à l'identité de genre masculine s'inscrit dans une activité qui s'accorde ou s'éloigne de son identité de genre suivant les situations et les APSA qu'il rencontre

Les préoccupations et objectifs d'Emma, élève à identité de genre masculine, varient quelles que soient les APSA et les situations. Elle peut aussi bien vivre des expériences qui la renvoient à une identité de genre qui soit masculine que des expériences qui la rapporte à une identité de genre féminine.

Emma s'apparente dans un premier temps, au genre masculin. Nous le remarquons puisqu'elle souhaite faire du mieux possible les « *frappes techniques* » en savate boxe française et « *faire du mieux* » possible en gymnastique sportive. Dans la même optique, en demi-fond elle avait la préoccupation de « *se surpasser* » en espérant aller au bout de ses capacités. Elle voulait produire sa meilleure performance. Nous pouvons émettre l'hypothèse, au regard de l'entretien, qu'elle souhaitait également faire mieux que les autres élèves en se surpassant. Ajoutons qu'Emma ressentait une émotion positive, du plaisir lorsqu'elle réussissait un objectif précis. Nous pouvons le lier à la réussite de défis qu'elle se fixe et nous rattachons cet aspect à l'appartenance au genre masculin. Nous affirmons notre propos en nous appuyant sur les travaux réalisés par Coltice (2006). Effectivement, elle évoque l'idée que les garçons sont orientés davantage vers la spontanéité, la création et les situations de défis. Nous nuançons cette idée en remplaçant le terme « *garçon* » par l'identité de genre masculine. Ici, Emma est de sexe féminin mais s'apparente à l'identité de genre masculine. Ces deux éléments pris en compte doivent être dissociables. Emma, en savate boxe française évoquait qu'il fallait frapper et non toucher. Elle a une vision de la boxe qui s'apparente au genre masculin. Les travaux de Ticoulat (2008) vu précédemment vont en ce sens. Dans l'APSA gymnastique sportive elle a été impressionnée par le côté « *spectaculaire* » d'un des ateliers, celui avec le trampoline. Elle met donc en avant l'exploit et se rapproche du comportement typique des élèves s'associant à l'identité de genre masculine. Elle a également ressenti des émotions désagréables lors de son passage durant l'évaluation car elle appréhendait le « *jugement* » des autres et notamment les moqueries. Elle nous confie ne pas comprendre pourquoi on la jugeait alors qu'ils sont là pour apprendre. Ce comportement nous relie à l'identité de genre masculine car elle accorde de l'importance au regard des autres et se sent comparée aux prestations de ses camarades. De ce fait, elle préfère ne pas présenter des éléments qu'elle ne parvient

pas à exécuter correctement. En effet, comme nous l'explique Famose (2001), les garçons, il est préférable de les associer aux élèves qui s'apparentent au genre masculin, sont davantage focalisés sur des buts de performance. De ce constat, ils cherchent à faire mieux que les autres en produisant des performances supérieures à leurs camarades. Ces travaux nous éclairent sur le comportement d'Emma qui refuse de présenter des éléments qu'elle n'arrive pas à exécuter. Ainsi, ceux qui appartiennent au genre masculin accordent beaucoup d'importance au regard et prestations des autres. A travers son expérience dans les APSA, Emma semble appartenir à l'identité de genre masculine.

Or, lorsque nous creusons davantage l'expérience vécue par Emma dans les APSA, nous remarquons qu'elle semble atténuée son appartenance à l'identité de genre masculine pour parfois avoir des préoccupations qui s'apparentent au genre féminin et androgyne. Effectivement, nous le remarquons dans les rôles sociaux elle espérait avoir la possibilité de vérifier ses acquis dans le rôle de juge et d'arbitre pour voir si elle avait « *bien tout compris* » quelle que soit l'APSA dans laquelle elle se trouve. De plus, Emma espère dans chacune des APSA répondre aux exigences de la tâche prescrite par l'enseignant. Si nous nous référons aux travaux de Davisse (2010), l'identité de genre féminine est davantage engagée dans la réalisation des rôles et dans la manière de faire. Emma s'inscrit dans l'APSA savate boxe française dans cette démarche, c'est pourquoi elle atténue de ce fait son appartenance au genre masculin. Ajoutons qu'elle s'apparente également au genre androgyne. En effet, elle cherche à répondre aux exigences de la tâche prescrite par l'enseignante et c'est l'hypothèse que nous avions émise sur cette identité de genre. De plus, au cours de l'entretien de savate boxe française, Emma nous évoque prendre en compte la sensibilité de ses adversaires et donc elle adapte sa puissance en fonction de cette sensibilité ressentie. C'est ce que tentent de nous démontrer des chercheurs du CIUSSS (Centre Intégré Universitaire de Santé et de Services Sociaux de l'Est – de – l'île – de – Montréal) et de l'Université de Montréal dans une étude réalisée. En effet, Stéphane Potvin (chercheur à l'Institut universitaire en santé mentale et co-auteur de cette étude) explique que les garçons « *ont une approche plus analytique qu'affective face à une situation entraînant une émotion négative* ». De plus, il stipule qu'il est possible que les filles « *se concentrent plutôt sur les sentiments générés par ces stimuli* » alors que les garçons vont « *rester moins passifs face à une émotion*

négative, en tentant d'analyser ces stimuli et leurs conséquences » (Lungu et al., 2015). Dans ce même esprit, elle appréhendait le fait de recevoir des coups qu'elle jugeait « *forts* ». Elle est également sensible à la connaissance de ses camarades et donc à l'aspect social. Effectivement, elle nous confie avoir appris des éléments sur ses camarades avec qui elle n'avait pas l'habitude de travailler. Nous remarquons que ses relations avec ses camarades sont une composante importante de son activité. Cet aspect peut donc également se rattacher au genre féminin. Nous remarquons également qu'elle a intégré énormément de connaissances et elle nous fait part d'une lassitude face à la révision de techniques qu'elle pense avoir maîtrisé et incorporé. De plus, elle ressentait de la frustration et était démoralisée lorsqu'elle n'arrivait pas à réaliser une tâche. Nous le rattachons également au genre féminin dans sa recherche du progrès personnel. C'est ce que nous expliquons avec de nouveau les travaux de Famose (2001) qui affirment que les filles, les élèves qui s'apparentent au genre féminin, sont orientées vers des buts de maîtrise et donc de recherche de progrès par rapport à leur propre performance.

2.3 L'élève qui s'apparente à l'identité de genre androgyne a une activité qui fluctue suivant son expérience dans l'APSA pratiquée

Camille peut dans certaines circonstances s'apparenter à l'identité de genre masculine. En effet, lors de la séquence de demi-fond, et plus précisément durant l'évaluation Camille souhaitait gagner ses combats en allant au bout de ses propres capacités. De plus, dans son expérience vécue elle nous avoue s'être rendu compte qu'elle travaillait mieux sans ses amis. De ce fait, elle a toujours la volonté de répondre aux exigences de la tâche prescrite par l'enseignant. Enfin, il est important de spécifier que Camille a un vécu dans l'APSA qui est extérieur à l'école, car elle en pratique en club. Camille se rapproche du genre masculin par le choix de cette pratique en contexte extrascolaire. Nous faisons référence à la catégorisation de Cogérino (2017) sur l'APSA savate boxe française qui est une APSA pratiquée par une identité de genre « *masculine* ».

Camille peut également s'apparenter à l'identité de genre féminine. En demi-fond, elle qui avait la volonté de progresser, sa recherche d'amélioration de ses capacités s'associe davantage au genre féminin qu'androgyne. Nous relions ses propos aux travaux de Coltice (2006). Elle affirme que les filles, notamment l'identité de genre qui s'apparente au genre « *féminin* » sont davantage engagées dans la

précision de ses apprentissages. L'idée est d'améliorer ses connaissances, ses capacités et ses attitudes afin de progresser. De ce fait, cela atténue son appartenance au genre androgyne. Nous constatons que Camille est plus sensible à l'environnement, à tout ce qui entoure les situations d'apprentissage. Effectivement, elle était préoccupée par les conditions climatiques dans lesquelles se déroulaient les leçons ainsi que l'ambiance de classe dans laquelle elle évoluait. Nous émettons l'hypothèse que cet élément s'associe davantage aux élèves avec un genre féminin qui sont plus sensibles aux conditions de l'environnement dans lequel ils évoluent. De plus, en gymnastique sportive Camille avait pour objectif de ne pas se blesser car elle trouvait l'APSA dangereuse. Peut-être pouvons-nous relier cette préoccupation au genre féminin, car les élèves de ce genre sont souvent inquiets et moins aventuriers que les élèves au genre masculin. C'est ce que nous énonce Taylor Clark (2011). En effet, il nous explique que « *les psychologues diagnostiquent deux fois plus de troubles anxieux chez les femmes que chez les hommes* ». De plus, ces psychologues confirment que *« les femmes sont bien plus enclines à se laisser aller à des émotions négatives* ». Ainsi, il se rapporte à la thèse de Larry Summers qui affirme que les femmes sont « *simplement programmées pour être bien plus nerveuses que les hommes* ». Puis, elle a refusé catégoriquement de passer l'évaluation car elle n'aime pas se montrer devant les autres. Nous pouvons penser que Camille n'apprécie pas de se présenter devant les autres dans des APSA connotées féminines car elle ne se sent pas à l'aise dans les pratiques artistiques. Comme pour l'APSA demi-fond, Camille était focalisée sur d'autres éléments en dehors de la pratique comme l'installation du matériel. En effet, elle prenait les choses en main lors de cette installation et s'énervait car les autres élèves ne l'aidaient pas. Cet aspect pourrait être lié au genre féminin car elle accorde de nouveau de l'importance aux tâches annexes de la leçon. Enfin, elle avait de l'empathie envers l'enseignante, comportement que nous relions plutôt pour les élèves appartenant au genre féminin. Le questionnaire (Fontayne et al., 2000) que nous avons utilisé préalablement pour sélectionner nos trois élèves va dans ce sens. En effet, les items traités dans ce questionnaire comme l'item « *Je suis emphatique* » montrent que l'empathie se rapporte au genre féminin. Néanmoins, elle regrette de ne pas être passée pendant l'évaluation car elle pensa à l'impact de cette évaluation dans ses notes et son bulletin. De par cet aspect, Camille s'inscrit dans l'identité de genre androgyne car les élèves s'associant à ce genre

veulent répondre aux exigences de la situation d'apprentissage. Son comportement coïncide ainsi avec notre hypothèse sur l'identité de genre androgyne.

Camille bascule suivant son expérience aussi bien vers une identité de genre plutôt masculine que vers une identité de genre qui soit davantage féminine. Elle caractérise parfaitement le modèle « *additif et différentiel de l'androgynie* » de Marsh et Byrne (1991, p.47).

Tableau récapitulatif des préoccupations, perceptions, interprétations, connaissances mobilisées ou construites et des émotions de Mathilde, Emma et Camille :

Préoccupations de Mathilde	
Demi-fond	S'améliorer pour progresser en endurance. Répondre aux exigences demandées.
Savate boxe française	Apprendre à se défendre. Préoccupée par le groupe dans lequel elle se trouvait.
Gymnastique sportive	Au début : elle pensait qu'elle n'allait « *rien pouvoir faire* » S' « *améliorer par rapport à l'année dernière* ». Evaluation : « *Faire le maximum* » de ce qu'elle pouvait.
Préoccupations d'Emma	
Demi-fond	Absence d'objectif particulier. Evaluation : « *se surpasser* ».
Savate boxe française	Absence d'objectif particulier. Elle pensait au prochain cours qui suivait celui d'EPS. Objectif évaluation : faire de son mieux les « *frappes techniques* » et vérifier ses acquis dans le rôle de juge et d'arbitre.
Gymnastique sportive	Elle cherchait à « *faire du mieux* » qu'elle pouvait en allant au bout de ses capacités. Dans le rôle de juge : sa préoccupation était de bien faire et elle avait la hantise de mal juger ses camarades et qu'ils se blessent par un manque d'attention de sa part.
Préoccupations de Camille	
Demi-fond	S'améliorer pour progresser en endurance.
Savate boxe française	Rester toujours motivée et concentrée pour aller au bout des tâches demandées. Perdre le moins de temps possible pour pratiquer au maximum. Préoccupation de l'évaluation : gagner ses combats en allant au bout de ses propres capacités.
Gymnastique sportive	Absence d'objectif spécifique. Préoccupation consistait à ne pas se blesser. Evaluation : préoccupée par le regard des autres donc refus de réaliser l'évaluation.
Perceptions de Mathilde	
Demi-fond	Stupéfaite de constater qu'elle était capable de « *faire plus* » que ce qu'elle « *pensait physiquement* ». Perception d'une progression en fin de séquence. Plus investie au fil de la séquence.

Savate boxe française	APSA réservée aux garçons. Etonnée par le nombre de techniques + qu'il fallait toucher l'adversaire et non le frapper. Elle a eu l'impression de progresser en boxe.
Gymnastique sportive	APSA compliquée, il faut être « *souple* » et « *bon* ». Gymnastique = souplesse. Atelier trampoline l'a surprise.
Perceptions d'Emma	
Demi-fond	Surprise par la durée des courses + différents objectifs possibles sur la séquence. Plus investie au fil de la séquence.
Savate boxe française	Surprise par le nombre de techniques + qu'il fallait toucher l'adversaire et non le frapper et elle estimait que les techniques de poings étaient plus faciles à réaliser que celles des pieds. Elle percevait la sensibilité de ses adversaires. Elle avait l'impression de ne pas correctement réaliser les techniques.
Gymnastique sportive	APSA compliquée. Gymnastique = liberté. Séquence = aventure. Gymnastique = souplesse. Conscience de ses progrès mais pas « *énormes* ». Juge : donner des conseils était bien et pouvait améliorer la prestation de ses camarades. Passage lors de l'évaluation : ce n'était pas « *hyper bien* » et elle pensait « *pouvoir donner mieux* ».
Perceptions de Camille	
Demi-fond	Surprise par la durée des courses. Elle était plus efficace lorsqu'elle courait en autonomie. Enthousiasme diminua au fil de la séquence.
Savate boxe française	Elle pensait que la boxe était un lieu de « *défouloir* ». Elle a eu l'impression de progresser en boxe.
Gymnastique sportive	Pas besoin de capacités physiques spécifiques en gymnastique. Activité « *individuelle* » et en groupe. APSA dangereuse.
Interprétations de Mathilde	
Demi-fond	Demi-fond = « *quelque chose à faire* » car ça pouvait l'aider à s' « *améliorer dans la vie* » Changement de vision de l'APSA : progrès dans l'activité + pratique extrascolaire.
Savate boxe française	Elle pensa que la boxe était une APSA réservée aux garçons car ils aimaient bien « *se taper* », jeu pour eux et lieu pour se défouler. Elle veut apprendre à se défendre puisqu'elle « *n'aime pas qu'on (me) tape* ». Utilité de la boxe pour utiliser les techniques en dehors.
Gymnastique sportive	Déçue à l'annonce de la séquence car elle « *n'aime pas* » cette APSA. Elle fut indécise sur l'atteinte de son objectif de séquence.
Interprétations d'Emma	

Demi-fond	Pas d'objectif particulier car elle avait l'impression de « *courir juste pour courir* ». Changement de vision de l'APSA : progrès dans l'activité + pratique extrascolaire.
Savate boxe française	Elle justifiait son manque de maîtrise des techniques de poings et de pieds par la perte de temps de la classe.
Gymnastique sportive	Elle trouvait que la séquence était une « *aventure* » parce qu'elle ne restait pas tout le temps au sol et qu'elle évoluait dans les airs.
Interprétations de Camille	
Demi-fond	Manque d'implication et de concentration dans la pratique : par sa fatigue et le froid.
Savate boxe française	Sa motivation en boxe est expliquée par une pratique extrascolaire et un lieu de « *défouloir* ». Elle a mal vécu sa première évaluation car personne dans son groupe n'était motivé.
Gymnastique sportive	Elle regretta son choix de ne pas réaliser l'évaluation car elle pensait à « *ses notes, et pour son bulletin* ».
Connaissances mobilisées ou construites par Mathilde	
Demi-fond	Connaissances antérieures à l'APSA. Connaissances sur elle-même. Connaissances apprises durant la séquence : « *se concentrer* », « *respirer par la bouche* », courir lentement au début et accélérer aux dernières secondes, gérer son allure.
Savate boxe française	Elle connaissait la boxe anglaise (télévision). Elle pensait que dans la boxe il fallait frapper. Pendant la séquence : elle a appris les techniques de défense, la garde. Nouvel avis sur la boxe. Il faut toucher et non frapper. Parties du corps mobilisables en attaque. Connaissances sur le rôle des arbitres et des juges.
Gymnastique sportive	Connaissances antérieures à l'APSA : « *les galipettes* », atelier avec le trampoline. Elle expliqua le déroulement de la séquence.
Connaissances mobilisées ou construites par Emma	
Demi-fond	Connaissances antérieures à l'APSA : « *courir sur la piste* » et que c'est en extérieur. Connaissances apprises durant la séquence : déroulement du test de VMA.
Savate boxe française	Elle pensait que dans la boxe il fallait frapper. Elle pouvait utiliser les poings et les pieds, l'enceinte. Pendant la séquence : elle a appris les techniques de défense, la garde. Nouvelles techniques : chassé, frontal, fouetté, direct. Etre à la bonne distance et avoir une garde. Notion d'équilibre, d'élastique. Elle a appris à connaître ses camarades.
Gymnastique sportive	Connaissances antérieures à l'APSA : matériel utilisé et les éléments gymniques.

	Elle réinvestit ses connaissances dans le rôle de juge en donnant des conseils à ses camarades. Déroulement de l'évaluation
Connaissances mobilisées ou construites par Camille	
Demi-fond	Connaissances antérieures à l'APSA : elle « *savait déjà ce qu'on allait faire* ». Connaissances sur elle-même. Connaissances apprises durant la séquence : respirer lentement.
Savate boxe française	Elle connaissait « *tout* » de l'APSA boxe. Pendant la séquence : elle a appris les techniques de défense, la garde. Ne pas pratiquer avec ses amis.
Gymnastique sportive	Connaissances antérieures à l'APSA. Discours paradoxal : elle connaissait « *déjà tout* » : parade, règles de sécurité, ateliers, éléments gymniques travaillés, déroulement du passage lors de l'évaluation mais elle découvrait l'APSA aussi !
Emotions éprouvées par Mathilde	
Demi-fond	Début : mécontente de pratiquer l'APSA puis elle a relativisé et apprécié la séquence.
Savate boxe française	Début : déçue par l'annonce de cette APSA. Appréciée les techniques de pieds. Elle a regretté de ne plus pouvoir pratiquer lorsqu'elle s'est blessée.
Gymnastique sportive	Début : déçue par l'annonce de cette ASPA Elle a regretté le travail par atelier. Elle n'a « *pas du tout* » aimé l'atelier roue. Séquence ennuyante. Son envie de progresser était instable. Evaluation : insensible et imperturbable lors de son passage. Elle ne fut « *pas très contente* » d'elle-même.
Emotions éprouvées par Emma	
Demi-fond	Début : mécontente de pratiquer l'APSA puis elle a relativisé et apprécié la séquence.
Savate boxe française	Début : heureuse et enthousiaste. Appréciée les techniques de pieds. Fin : déçue de finir la séquence. Lassitude due à la répétition des techniques qu'elle pensait maîtriser. Peur de recevoir des coups qu'elle jugeait « forts »
Gymnastique sportive	Début : contente de commencer l'APSA. Elle a regretté de ne pas avoir pu pratiquer les premières leçons. Evaluation : émotions négatives. Expérience marquante : atelier avec le « *trampoline* » et le « *module jaune* ». Elle a apprécié observer et juger ses camarades.
Emotions éprouvées par Camille	
Demi-fond	Début : contente de pratiquer l'APSA puis son enthousiasme diminua au fil de la séquence.

Savate boxe française	Début : heureuse et enthousiaste.
Gymnastique sportive	Début : contente de commencer l'APSA. Elle regrettait ne pas avoir réalisé l'évaluation. Elle fut énervée lors de l'installation du matériel lorsque l'on ne l'aidait pas mais de la satisfaction lorsque ses camarades s'attelaient également à la tâche. Empathie envers l'enseignante. Peur de se blesser.

Légende :

- **Différentes couleurs :** éléments en commun entre les élèves.

3 L'identité de genre : paramètre indispensable pour adapter son enseignement en fonction des caractéristiques des élèves

Cette recherche va permettre aux enseignants d'EPS d'aujourd'hui et de demain d'avoir un nouveau regard sur leurs élèves, en comprenant mieux leur engagement, leurs intentions, préoccupations, perceptions, réactions et émotions qu'ils ressentent et expriment en cours d'EPS dans différentes APSA. Prendre en compte cette composante permettra à l'enseignant d'adapter ses modes d'entrée dans les activités dans un premier temps.

Effectivement, en connaissant l'identité de genre de ses élèves, l'enseignant peut varier l'entrée dans l'activité ou les situations d'apprentissage pour faire adhérer les élèves à son enseignement. Donnons un exemple pour illustrer notre propos. Nous imaginons que nous sommes dans une APSA de gymnastique sportive. Cette APSA est catégorisée comme l'énonce Cogérino (2017) comme une APSA « *féminine* » qui concernerait des élèves à identité de genre donc « *féminine* ». Afin d'obtenir l'adhésion des élèves à l'identité de genre masculine, féminine ou androgyne, nous pouvons mettre en place des situations valorisant la forme, typique du modèle plutôt « *féminin* » (Jeannin, Mathias, 2008) et des situations valorisant la performance, typique du modèle plutôt « *masculin* » (Jeannin, Mathias, 2008). L'exemple que donne Barthe (1996) est de proposer deux éléments de production, l'un étant la forme, l'autre étant la performance. L'enseignant d'EPS peut jouer sur ses deux éléments. Il peut utiliser la performance en saut de cheval en proposant une zone de plus en plus éloignée de la zone d'appel qui ferait gagner plus de points quand elle est éloignée. Mais il peut également utiliser la forme en proposant une forme de passage au-dessus du saut de

cheval qui vaudrait de plus en plus de points selon la difficulté : groupée, buste tendu et jambes pliées ou corps tendu. Ce type de situation en gymnastique sportive peut faire adhérer les élèves d'identité de genre plutôt féminine avec la forme et peut faire adhérer les élèves d'identité de genre masculine avec la performance. De ce fait, cette variation du mode d'entrée permet d'obtenir l'adhésion de tous types d'élèves dans l'APSA quelle que soit son identité de genre.

De plus, la connaissance de l'identité de genre est une plus-value apportée dans la différenciation pédagogique des enseignants. Notre métier s'oriente autour d'enfants, d'adolescents avec une diversité importante et nous devons perpétuellement nous adapter afin de proposer les situations d'apprentissage qui les feront progresser et s'améliorer toujours en visant l'objectif le plus ambitieux possible. En effet, les programmes du lycée professionnel (2009) stipulent que « *l'EPS cherche à valoriser la réussite, afin de […] produire des performances optimales dans des conditions individuelles ou collectives* ».

Grâce à cette recherche, nous apportons de nouveaux apports sur la connaissance des élèves qui pourront aider les enseignants à répondre aux attentes et aux besoins des élèves afin de favoriser leurs apprentissages.

4 Les autres paramètres rentrant en compte dans l'expérience vécue par les élèves dans les APSA

L'identité de genre a pu voir une réelle incidence sur l'expérience vécue par les élèves dans différentes APSA. Néanmoins d'autres composantes rentrent en compte dans l'expérience vécue des élèves dans différentes APSA comme le vécu antérieur des élèves dans des activités sportives, aussi bien scolaires que extrascolaire, la personnalité de l'élève, son rapport à l'école, ses relations avec ses camarades, l'enseignante mais aussi l'ambiance générale de la classe. Ce sont autant de facteurs qui vont influencer et déterminer l'activité de l'élève au fur et à mesure de sa scolarité. Nous ne pouvons pas affirmer aujourd'hui que l'identité de genre des élèves est le seul aspect de l'élève qui va nous aider à cerner et à mieux comprendre l'expérience vécue des élèves dans différentes APSA mais c'est un premier versant qu'il est important de prendre en compte pour encore mieux comprendre l'activité des élèves.

5 Les limites de notre recherche

Au niveau des limites de notre recherche, nous pensons qu'il serait plus pertinent d'étendre notre étude avec plus d'élèves et non seulement trois. Ainsi, nous pourrions obtenir une plus grande représentativité des élèves de chaque genre, masculin, féminin ainsi qu'androgyne. De plus, nous aurions pu aussi étudier l'expérience des élèves s'associant au genre indifférencié afin d'étoffer notre étude. Nous aurions également pu sélectionner plus d'APSA et sur plusieurs séquences. Au niveau du choix des élèves, pour enrichir l'étude nous pourrions choisir des élèves issus de contextes scolaires différents, par exemple des élèves issus d'un établissement avec une très bonne réputation, de centre-ville, rural. Enfin, il aurait été plus appréciable d'avoir un élève qui s'apparente à un genre féminin avec un score plus élevé que ce que nous avons obtenu dans notre échantillon d'élèves.

CONCLUSION

En définitive, nous pouvons affirmer que l'identité de genre est un paramètre essentiel pour adapter l'enseignement des enseignants d'EPS afin de prendre en compte les caractéristiques spécifiques de nos élèves. Nous avons observé que l'identité de genre a pu influencer les représentations et les attentes des élèves dans des APSA connotées « neutres », comme par exemple dans l'APSA demi-fond. En revanche, celle-ci n'a pas eu d'impact sur les représentations et les attentes des élèves dans les APSA connotées « masculines » comme la savate boxe française ou « féminines » comme la gymnastique sportive. Concernant les préoccupations et les objectifs des élèves dans leur propre activité au sein des APSA aussi bien connotées « masculines », « féminines », que « neutres », nous avons décelé différents points de vue selon l'identité de genre des élèves. Tout d'abord, l'élève qui s'apparente à l'identité de genre féminine, comme Mathilde, a une expérience vécue qui s'accorde avec son identité de genre quelle que soit l'APSA enseignée. Tandis que l'élève qui s'apparente à l'identité de genre masculine, comme Emma, s'inscrit dans une activité qui peut aussi bien s'accorder ou au contraire s'éloigner de son identité de genre suivant les situations d'apprentissage dans lesquelles il se trouve ainsi que les APSA pratiquées. Tout comme l'élève à l'identité de genre masculine, celui qui s'apparente à l'identité de genre androgyne a une activité qui peut changer et évoluer suivant son expérience vécue dans l'APSA pratiquée. L'analyse des préoccupations, perceptions,

interprétations, connaissances mobilisées ou construites durant la séquence et enfin les émotions éprouvées ont une réelle plus-value pour nous aider, nous les enseignants d'EPS à avoir une connaissance encore plus fine et juste de nos élèves afin de répondre précisément et le plus convenablement possible aux attentes et aux besoins de nos élèves. Cette démarche d'étude vise à favoriser les progrès de nos élèves pour qu'ils réussissent à atteindre le plus haut niveau d'apprentissage possible en acquérant des compétences en fonction de leurs capacités initiales. Nous mettons ainsi en évidence, la différenciation pédagogique qui peut être élaborée et mise en place par l'enseignant d'EPS afin d'enrichir et d'améliorer l'enseignement dispensé à nos élèves. Par conséquent, cette recherche influe aussi bien sur la didactique que la pédagogie de l'enseignement de l'EPS. Néanmoins, nous pouvons garder à l'esprit que l'identité de genre reste une composante dans l'activité des élèves ainsi que dans la connaissance que nous avons d'eux et qu'il est impératif et même essentiel de prendre en compte les autres paramètres comme le vécu antérieur des élèves dans les activités sportives, sa personnalité, son rapport à l'école, ses relations avec les autres ou bien encore l'ambiance générale de la classe qui influencent leur expérience vécue dans chaque APSA enseignée.

REFERENCES

Barthe, J. (1996). *Gymnastique sportive : production de performances et de formes.* Paris : Revue E.P.S. 257.

Bulletin officiel n°2 du 19/02/2009 lycée professionnel

Busson, M. (2017). *Les chiffres-clés*, Consulté le 30 Janvier 2019 à l'URL https://www.fff.fr/common/bib_res/ressources/420000/7500/100915103106_statistiques_licencies_2009-2010.pdf.

Busson, M. (2017). *Les chiffres-clés*, Consulté le 30 Janvier 2019 à l'URL https://www.fff.fr/common/bib_res/ressources/450000/6000/161212112924_statistiques_licences_2015-2016.pdf.

Cabagno, G., Castel, P., Clément - Guillotin, C., Lacassagne, M-F., Margas, N., Perchot, R., Rascle, O., Ruchaud, F., Sarrazin, P., Souchon, N., Tessier, D., Trouilloud, D., Fontayne, P., & Chalabaev A. (2016). *Les stéréotypes.* In P. Fontayne & A. Chalabaev (Eds.), Revue EPS, Pour l'Action.

Clark, T. (2011). *Les filles sont plus sujettes à l'angoisse que les garçons… A qui la faute ?* Consulté le 27 Mai 2019 à l'URL http://www.slate.fr/story/38065/filles-plus-angoisse-que-garcons.

Cogérino, G. (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Revue EPS.

Cogérino, G. (2017). *Rapport au corps, genre et réussite en EPS.* AFRAPS.

Coltice, M. (2006). La danse scolaire : une expérimentation du féminin et du masculin. In G. Cogérino (2006). *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations*. Paris : Editions Dossier 67 Revue E.P.S.

Couchot - Schiex, S., Breau, A., Coltice, M., Dayer, C., Delcroix, C., Lentillon - Kaestner, V., & Pasquier, G., (2017). *Le genre*. In S. Couchot - Schiex (Ed.), Revue EPS, Pour l'action.

Davisse, A. (2010). *Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ?*, Revue française de pédagogie 171.

Durkheim, E. (1896 – 1897). *La prohibition de l'inceste et ses origines, année sociologique*. Volume 1.

Famose, JP. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport*, Armand Colin, Paris.

Fontayne, P., Sarrazin P., & Famose J-P. (2002). Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive: une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. *Science et motricité, 45*, 45 - 66.

Fontayne, P., Sarrazin P., & Famose J-P. (2000) *The Bem Sex-Role inventory : Validation of a short version for French teenagers, European Review of Applied Psychology.* Revue Européenne de. Psychologie Appliquée 50, p.405-416.

Hug, F., Baudin, E. (2009). *Développement des qualités physiques chez l'enfant et l'adolescent.* Paris : Revue E.P.S. 339

Jeannin, P., Mathias V. (2008). *Pour que les filles apprennent en EPS*. Revue EPS 332, Dossier Mixité.

Koivula, N. (1995). *Ratings of Gender Appropriateness of Sports Participation : Effects of Gender-Based Schematic Processing*. *Sex Roles, 33*.

Lungu, O., Potvin, S., Tikàsz, A., Mendrek, A. (2015). Sex differences in effective fronto-limbic connectivity during negative emotion processing, *Volume 62*.

Marsh K., & Byrne S. (1991). *Differentiated additive androgyny model : Relations between masculinity, femininity and multiple dimensions of self-concept.* Journal of Personality and Social Psychology, 61, 811-828.

Ministère de la jeunesse et des sports et de la vie associative (2005). *Les chiffres-clés du sport*, Consulté le 30 Janvier 2019 à l'adresse URL https://docplayer.fr/41337921-Les-chiffres-cles-du-sport.html.

Ministère de la ville, de la jeunesse et des sports (2015). *Les chiffres-clés du sport*, Consulté le 30 Janvier 2019 à l'adresse URL http://www.sports.gouv.fr/IMG/pdf/chiffres-cles_du_sport_2015.pdf.

Money, J. (1995). *Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: psychologic findings, Bull Johns Hopkins Hosp*. Volume 96, 6, p.253-264.

Narring, F., Berthoud, A., Cauderay, M., Favre, M., & Michaud, P-A. (1997). *Condition physique et pratiques sportives des jeunes dans le canton de Vaud. Lausanne : Institut universitaire de médecine sociale et préventive*. SEEPS.

Theureau, J., (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse.

Ticoulat, M. (2008). *EPS : mixité, co éducation en activité d'opposition*. Consulté le 25 Mai 2019 à l'URL http://webetab.ac-bordeaux.fr/Pedagogie/EPS/spip/IMG/pdf/Formation.pdf

Vermersch, P., (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF, Paris.

Vidal, C., & Benoit - Browaeys, D. (2005). *Cerveau, sexe & pouvoir*. Belin.

Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie 154*, 11 - 124.

5 Mots clés : Identités de genre – APSA – Expérience vécue – Elèves – Enseignant

RESUME

Par cette recherche, nous cherchons à savoir si l'identité de genre des élèves a une réelle incidence sur leur expérience vécue dans différentes APSA. Pour cela, nous avons sélectionné trois élèves. Un élève au genre féminin, un second au genre masculin et enfin un dernier élève au genre androgyne. Puis, nous avons étudié leur activité dans trois APSA différentes. Pour commencer, nous avons examiné l'expérience vécue de ces élèves dans une séquence de demi-fond. Ensuite, dans une séquence de savate boxe française et pour finir dans une séquence de gymnastique sportive. Le demi-fond étant une APSA connotée comme « neutre », tandis que la savate boxe française est connotée « masculine » et la gymnastique sportive quant à elle est connotée « féminine ». Des entretiens ont été passés aux élèves afin d'observer leur expérience vécue dans chacune de ces APSA. Nous avons ensuite procédé à une analyse de leurs préoccupations, leurs perceptions, leurs interprétations, leurs connaissances mobilisées et construites et enfin les connaissances de chaque élève dans chaque séquence. Par cette étude, nous espérons offrir un nouveau regard aux enseignants d'EPS sur leurs élèves. En effet, cette recherche leur permettra de mieux comprendre leurs attentes, leurs préoccupations et les motivations qui influencent leur activité. De plus, ces apports pourront orienter le choix sur les modes d'entrée dans les APSA, le choix des APSA dans la programmation annuelle et la mise en œuvre de différenciations pédagogiques adaptées à tous les élèves. L'objectif étant de rétablir l'égalité de traitement vis-à-vis du genre de l'élève.

SUMMARY

The aim of this study was to identify if the students' gender identity has a real impact on their experience during physical education lessons based on different sports. Three students volunteered to participe on the study, one in the female gender group, a second one in the masculine gender group and a third one, in the androgyne gender group. First, we examined the lived experience of these students during middle-distance race and during boxing and gymnastics. The middle-distance race is

considered as neutral sport, while the French boxing is considered as a masculine sport and gymnastics, as a feminine sport. Then, interviews were conducted with the students to gather their experience regarding each of these sport sessions during the PE lessons. Finally, we proceeded to an analysis of their concerns, perceptions, interpretations, and finally each students' knowledge about each sport. With this study, we want to propose a new approach to the PE teachers towards their students. Indeed, this research will allow them to better understand students' expectations, concerns and motivations which influence their activity. In addition, this contribution can orientate the alternatives on how to start the activity, as well as the choice of activities for the annual program and the implementation of pedagogical differentiation adapted to all students. The aim is to restore the equal treatment concerning the student's gender.

ANNEXES

1 Questionnaire

Nom : Prénom :

	Jamais vrai		Parfois vrai			Toujours vrai	
1. J'ai confiance en moi	1	2	3	4	5	6	7
2. J'aime rendre service	1	2	3	4	5	6	7
3. Je défends mes opinions	1	2	3	4	5	6	7
4. Je suis timide	1	2	3	4	5	6	7
5. Je suis naïf(ve)	1	2	3	4	5	6	7
6. Je suis doux(ce)	1	2	3	4	5	6	7
7. Je suis sportif(ve)	1	2	3	4	5	6	7
8. Je suis affectueux(se)	1	2	3	4	5	6	7
9. Je suis individualiste	1	2	3	4	5	6	7
10. Je suis sensible aux compliments	1	2	3	4	5	6	7
11. J'ai une forte personnalité	1	2	3	4	5	6	7
12. Je suis loyal(e)	1	2	3	4	5	6	7
13. J'ai l'esprit de compétition	1	2	3	4	5	6	7
14. Je suis féminin(e)	1	2	3	4	5	6	7
15. Je suis quelqu'un de réfléchi(e)	1	2	3	4	5	6	7
16. Je suis toujours prêt(e) à écouter les autres	1	2	3	4	5	6	7
17. J'ai des qualités de commandement	1	2	3	4	5	6	7
18. Je suis attentif(ve) aux besoins des autres	1	2	3	4	5	6	7
19. J'accepte de prendre des risques	1	2	3	4	5	6	7
20. Je suis compréhensif(ve)	1	2	3	4	5	6	7
21. Je prends facilement des décisions	1	2	3	4	5	6	7
22. Je suis sensible aux peines et aux problèmes des autres	1	2	3	4	5	6	7
23. Je suis quelqu'un d'autonome	1	2	3	4	5	6	7
24. Je suis prêt(e) à consoler les gens	1	2	3	4	5	6	7
25. Je suis ambitieux(se)	1	2	3	4	5	6	7
26. Je parle d'une voix douce	1	2	3	4	5	6	7
27. Je suis masculin(e)	1	2	3	4	5	6	7
28. Je prends volontiers position (pour des idées)	1	2	3	4	5	6	7
29. Je suis quelqu'un de facile à tromper	1	2	3	4	5	6	7
30. Je me comporte en chef	1	2	3	4	5	6	7

2 Les questions posées lors des entretiens

Quelles étaient tes attentes dans l'activité ? Pourquoi ?

Qu'est-ce qui t'as surpris ou étonné pendant la séquence ? Pourquoi ?

Qu'as-tu ressenti lorsque l'on t'a annoncé que tu allais faire une séquence de demi-fond ?
Tu étais content(e) ? Déçu(e) ? Pourquoi ?

Qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête lorsque l'on t'a annoncé que nous allions faire demi-fond ?

Quel était ton objectif pendant la séquence ? Penses-tu l'avoir atteint ? Pourquoi ?

Quelles étaient tes préoccupations (soucis, inquiétudes, pensées) pendant la séquence ?

Maintenant que la séquence est finie, qu'as-tu pensé de la séquence de demi-fond ? Comment l'as-tu vécu ?

As-tu changé d'avis ? Pourquoi ?

Qu'est-ce qui t'as fait changer d'avis ? Quelles situations tu as aimées pendant la séquence ? Et lesquelles tu as moins aimé ?

Lors de l'évaluation, quel(s) étai(ent) ton/tes objectif(s) ? Quelle était ta plus grande préoccupation ? Comment t'es-tu senti ? As-tu réussi à atteindre cet/ces objectif(s) ?

Plus globalement, qu'as-tu aimé ? Moins aimé ? Pourquoi ?

Qu'est-ce qui te plaît dans l'activité ? Et ce qui ne te plaît pas ?

Qu'as-tu retenu de la séquence de demi-fond ? Qu'as-tu découvert ? Ce qui t'as le plus surpris ? Pourquoi ? Et qu'est-ce que tu savais déjà ?

Penses-tu qu'il faut être un garçon ou une fille pour aimer l'activité demi-fond ? Pourquoi ?

Quelles qualités faut-il pour pratiquer le demi-fond ? Penses-tu les avoir ? Pourquoi ? Donc tu te qualifies de … ?

3 Exemple d'entretiens des élèves dans les trois APSA

3.1 Entretiens dans l'APSA demi-fond

3.1.1 Entretien de Mathilde dans l'APSA demi-fond

Temps	Interaction n°	Interlocuteur	Dialogue
(0: 12)	1	Enseignante	Alors, moi je voudrais savoir qu'elles étaient tes attentes de demi-fond ? Qu'est-ce que t'attendais dès le début ? Quel était ton objectif ?
(0 : 21)	2	Mathilde	Euuuuuuuhh... bah de m'améliorer en endurance parce que bah je fais du basket et euh... parce que fin... bah pour mieux courir fin... sans l'endurance tu peux moins courir et de ne pas être essoufflée tout de suite.
(0 : 39)	3	Enseignante	D'accord. Et du coup quand t'as commencé la séquence de demi-fond, tu t'es dit euh... quel objectif je vais avoir ? Quel est mon but en début de séquence que je veux atteindre ?
(0 : 53)	4	Mathilde	Euh... Courir plus vite sans m'essouffler.
(0 : 57)	5	Enseignante	Sans t'essouffler, d'accord. Et...
(0 : 59)	6	Mathilde	Le plus longtemps.
(1 : 00)	7	Enseignante	Le plus longtemps ?
(1 : 01)	8	Mathilde	Oui.
(1 : 02)	9	Enseignante	D'accord. Et euh est-ce que tu penses y être arrivée ?
(1 : 08)	10	Mathilde	Euh, oui parce que d'habitude bah euh je fais bah je fais bah du basket on court euh... bah je sors rapidement parce que fin je demande à sortir parce que je ne peux pas rester très longtemps. Et là bah sur les derniers matchs et même à l'entrainement bah je cours mieux et l'entrainement on fait des courses et je suis moins essoufflée.
(1 : 28)	11	Enseignante	Ah oui d'accord. Donc pour toi, ça... t'as grâce à la séquence de demi-fond t'arrives à tenir plus longtemps et t'es moins essoufflée. C'est ça que tu me dis ?
(1 : 36)	12	Mathilde	Oui.
(1 : 36)	13	Enseignante	D'accord, et euh... dans la séquence de demi-fond qu'est ce qui t'as surprise, étonnée ?
(1 : 45)	14	Mathilde	Bah en fait j'étais capable de faire plus que euh je le pensais physiquement. J'avais peur d'être exclue, du coup d'avoir hyper mal, euh à courir et euh bah là en fait non.

(1 : 59)	15	Enseignante	D'accord. Donc tu penses en fait, tu penses euh... tu ne pensais pas avoir ces qualités-là ? C'est ça ?
(2 : 08)	16	Mathilde	Non...
(2 : 10)	17	Enseignante	D'accord, et euh... Quand Madame B. euh vous a dit à votre classe fin t'as dit à euh.. à toi et à la classe euh... que vous alliez faire une séquence de demi-fond. Qu'est-ce que qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête ?
(2 : 24)	18	Mathilde	Au début je n'étais pas très contente, fin courir c'est pas trop mon truc mais après euh... quand ça se passait mieux bah j'ai plutôt relativisé.
(2 : 34)	19	Enseignante	Hum. C'est-à-dire ?
(2: 37)	20	Mathilde	Bah... Je me suis plutôt dit bah que ça c'était quelque chose à faire parce que comme ça ça peut m'améliorer dans la vie et euh... bah si jamais tu... bah... quand on fait du sport et qu'on va loin bah ça peut être plus pratique.
(2 : 57)	21	Enseignante	D'accord. Et euh... Donc t'étais plutôt contente ou déçue de faire demi-fond au tout début ? Quand Madame B. t'as annoncé ça ?
(3 : 07)	22	Mathilde	Déçue.
(3 : 08)	23	Enseignante	Déçue. Et euh... Donc toi ton objectif pendant la séance c'était quoi ? Si tu pouvais me le résumer en une phrase.
(3 : 20)	24	Mathilde	Courir le plus longtemps sans être essoufflée.
(3 : 22)	25	Enseignante	D'accord. Et pourquoi tu t'es donné que cet objectif-là et pas un autre ?
(3 : 27)	26	Mathilde	Bah parce que au basket et bah... je suis essoufflée vite du coup je lâche vite et bah... ce qui fait que quand je veux rentrer bah euh je ne rentre pas assez de temps pour reprendre bien. Quand t'es habituée à courir fin souvent et longtemps sans être essoufflée bah alors tu peux plus facilement à à reprendre.
(3 : 53)	27	Enseignante	Hum, hum d'accord, à reprendre ton souffle. Et euh... qu'est-ce que, à quoi tu pensais à chaque fois quand t'étais dans ta leçon de demi-fond ? Qu'elle, qu'est-ce que, qu'elles étaient tes préoccupations ?
(4 : 06)	28	Mathilde	Bah rien, j'avais (...). En courant quand il y a rien je me concentre sur l'objectif et surtout bah sur la situation.

(4 : 16)	29	Enseignante	D'accord. Et est-ce que tu avais d'autres préoccupations ? Par exemple, il faisait froid, je pensais au froid, j'ai pas envie de courir il fait froid. Est-ce que t'avais d'autres préoccupations comme ça ?
(4 : 30)	30	Mathilde	Euh un petit peu... parce que bah je n'aime pas trop courir quand il fait froid parce qu'il fait froid. Mais après, euh... quand on ne se concentre pas sur ça et que il fait meilleur et bah... bah on a pas froid, on s'échauffe.
(4 : 48)	31	Enseignante	D'accord et hum... t'avais pas d'autres préoccupations ? Je sais pas avec les autres ? Avec Madame B. euh... ? Autre chose ? Tu penses à une chose ?
(5 : 00)	32	Mathilde	(...). Mais du coup on faisait pas forcément le travail mais sinon euh... en grande majorité je je courais.
(5 : 10)	33	Enseignante	D'accord. Et est-ce que euh... t'arrives du coup, fin... t'as atteint ton objectif de courir sans t'arrêter pendant un certain nombre de temps ou pas ?
(5 : 21)	34	Mathilde	Euh... Oui.
(5 : 21)	35	Enseignante	Ouais. D'accord. Et euh... Donc toi maintenant que la séquence est finie de demi-fond, qu'est-ce que qu'est-ce que tu en as retenu ? Qu'est-ce que tu en as pensé finalement ? Est-ce que c'était en adéquation avec ton idée de départ ? En adéquation ça veut dire en cohérence, en, avec ton idée de départ, c'était de progresser et pour moins être essoufflée. Est-ce que finalement à la fin t'as atteint cet objectif ? Et est-ce que c'était ce que t'espérais ?
(5 : 54)	36	Mathilde	Euh ouais.
(5 : 57)	37	Enseignante	Ouais, pourquoi ?
(5 : 59)	38	Mathilde	Parce que euh...
(6 : 05)	39	Enseignante	Tu ne sais pas. C'est pas grave. Euh... Comment toi tu as vécu la séquence de demi-fond ?
(6 : 13)	40	Mathilde	Bien.
(6 : 14)	41	Enseignante	Bien ?
(6 : 15)	42	Mathilde	Oui.
(6 : 15)	43	Enseignante	C'est-à-dire ?
(6 : 17)	44	Mathilde	Bah... au final pour la séquence vu qu'il y en avait deux euh bah j'ai appris à me concentrer et à comme Madame B. elle nous disait à respirer par la bouche parce

			que avant je respirais par le nez. Et bah en fait, en termes de, pour progresser et ça aussi après ça se ressent parce que je suis moins essoufflée.
(6 : 43)	45	Enseignante	D'accord. Et euh... Est-ce que tu as changé d'avis par rapport à ton idée de départ. Tu m'as dit que t'étais déçue de faire demi-fond. Est-ce que maintenant, aujourd'hui t'es contente d'avoir fait la séquence ou c'est un truc que tu voudrais pas forcément reproduire ?
(7 : 00)	46	Mathilde	Bah je suis contente. Et si c'était à refaire, à continuer ça ne me dérange pas trop.
(7 : 07)	47	Enseignante	D'accord. Est-ce que tu vois des pistes pour améliorer euh... des choses en demi-fond par exemple ?
(7 : 15)	48	Mathilde	(Grimace pour exprimer le fait qu'elle ne sait pas).
(7 : 16)	49	Enseignante	Non ?
(7 : 16)	50	Mathilde	Je ne sais pas du tout.
(7 : 17)	51	Enseignante	Qu'est-ce que tu retiendrais de cette séquence de demi-fond ?
(7 : 22)	52	Mathilde	bah... il faut respirer par la bouche. Euh... aller lentement au début et c'est aux dernières secondes qu'il faut accélérer. Euh... C'est tout.
(7 : 41)	53	Enseignante	Qu'est-ce que t'as aimé dans la pratique du demi-fond ? Qu'est-ce que t'as aimé faire ?
(7 : 51)	54	Mathilde	Euh bah moi... euh... J'aime bien courir en plusieurs parties et faire des pauses en marchant de 6 minutes ou en 9 minutes comme ça on pouvait prendre du repos et en marchant bah on a appris aussi qu'on peut pas s'asseoir tout de suite ou pas boire tout de suite fallait d'abord faire des tours en marchant. Et ça c'est mieux.
(8 : 14)	55	Enseignante	Pourquoi c'est mieux ?
(8 : 16)	56	Mathilde	Parce que après sinon t'as mal et t'as des pointes de côté. Et puis bah si on fait ça et bah après t'as plus de pointe de côté.
(8 : 23)	57	Enseignante	D'accord. Et qu'est-ce que au contraire tu as moins aimé ?
(8 : 29)	58	Mathilde	Huuuum... Quand on faisait des lignes droites.
(8 : 36)	59	Enseignante	Pourquoi ?
(8 : 37)	60	Mathilde	Parce que pour moi les lignes droites j'aime pas trop on court autour d'un circuit j'aime bien mais pas quand on fait des

			trucs comme ça j'aime pas trop parce qu'au basket on fait ça. Et un suicide ça s'appelle où on court vite et bah j'aime pas trop, faire ça.
(8 : 51)	61	Enseignante	D'accord. Et euh... Qu'est-ce qui te plaît dans l'activité demi-fond ? Vraiment.
(9 : 04)	62	Mathilde	Faire un circuit.
(9 : 06)	63	Enseignante	C'est- à dire ?
(9 : 08)	64	Mathilde	Bah là on faisait toujours le même schéma mais par exemple, quand on se promène et bah tu reviens au schéma et du coup ça peut faire un circuit.
(9 : 19)	65	Enseignante	D'accord.
(9 : 20)	66	Mathilde	Et ça en demi-fond on le fait. (...)
(9 : 27)	67	Enseignante	D'accord. Donc toi tu voudrais proposer par exemple de euh... de faire plusieurs parcours on va dire pour faire du demi-fond finalement à plusieurs endroits différents de la piste ? Et pas forcément autour de la piste ? (Hochement de tête Mathilde pour dire oui) D'accord. Et euh... Qu'est-ce que fin qu'est-ce que t'as découvert dans l'activité et que tu ne connaissais pas ? En demi-fond
(9 : 54)	68	Mathilde	Faire un (...)
(9 : 55)	69	Enseignante	Hum...
(9 : 55)	70	Mathilde	(...)
(9 : 59)	71	Enseignante	Fin c'est bon tu penses avoir acquis ça ? Justement.
(10 : 00)	72	Mathilde	Oui.
(10 : 01)	73	Enseignante	D'accord. Et euh... si un truc qui t'as surpris, tu pensais que Madame B. allait t'en parler et finalement elle l'a pas fait ? Ou alors euh... ou alors une situation que tu pensais faire et que finalement t'as pas fait ? Est-ce qu'il y a quelque chose comme ça ?
(10 : 21)	74	Mathilde	Euh... non.
(10 : 21)	75	Enseignante	Non, tu t'attendais que ce que Madame B. a fait ? Que ce qu'elle a fait ?
(10 : 26)	76	Mathilde	Oui.
(10 : 26)	77	Enseignante	D'accord. T'as...
(10 : 28)	78	Mathilde	On en a fait l'année dernière.
(10 : 29)	79	Enseignante	D'accord.
(10 : 30)	80	Mathilde	Du coup ça pouvait être pareil.
(10 : 32)	81	Enseignante	T'as rien découvert de plus ?
(10 : 38)	82	Mathilde	Bah... pas trop. Fin si les petites techniques qui m'ont surprise mais sinon non.

(10 : 45)	83	Enseignante	D'accord. Et euh... Qu'est-ce que toi l'activité demi-fond t'as apporté ?
(10 : 54)	84	Mathilde	De l'endurance, euh... bah je suis moins essoufflée, quand je cours bah j'ai moins de mal même aux entrainements. La semaine dernière quand je suis allée à l'entrainement, je ne me suis pas arrêtée même si je parlais hein, je ne me suis pas arrêtée. Avant je me serais arrêtée, que je parlais ou pas et là je ne me suis pas arrêtée.
(11 : 20)	85	Enseignante	D'accord. Et du coup euh... est-ce que tu t'aimes bien l'activité demi-fond ?
(11 : 27)	86	Mathilde	Oui.
(11 : 29)	87	Enseignante	Donc la prochaine fois si Madame B. vous annonce une nouvelle fois-là dans l'année vous faites une séquence de demi-fond tu seras contente ?
(11 : 37)	88	Mathilde	Bah ça ne me dérangerais pas.
(11 : 38)	89	Enseignante	D'accord. Et euh... lors de l'évaluation c'était la semaine dernière il me semble.
(11 : 43)	90	Mathilde	Euh bah c'était lundi et demain.
(11 : 47)	91	Enseignante	D'accord. Et bah qu'est-ce que du coup qu'est-ce que tu en as pensé la semaine dernière, lundi euh... est-ce que tu as atteint ton objectif ?
(11 : 58)	92	Mathilde	Euh oui, en 3 minutes j'ai fait plus que ce que je m'étais fixée en projet. En 9 minutes j'ai fait pile poil pareil bah ça j'étais contente parce que la fois d'avant même si on s'échauffait et que je parlais bah là je n'ai pas parlé mais j'avais un objectif des fois je faisais deux plots de moins. Donc voilà c'était ça tout le temps.
(12 : 22)	93	Enseignante	Donc t'étais contente de toi de l'évaluation ?
(12 : 25)	94	Mathilde	Oui.
(12 : 25)	95	Enseignante	D'accord. Et sur euh... sur quoi tu étais focalisée le jour de l'évaluation ?
(12 : 32)	96	Mathilde	Faire plus que mon object mon objectif ou pareil pour avoir bah la plus bonne note parce que le sport euh c'est important quand même. Et bah euh... si j'ai une bonne note je serai contente. Et si j'ai une moins bonne note bah j'aurai fait ce que j'aurai pu donc je serai contente aussi.
(12 : 52)	97	Enseignante	D'accord. Donc dans les deux cas tu étais contente ?

(12 : 55)	98	Mathilde	Oui, j'ai donné le meilleur de moi-même, j'ai couru euh... comme je pouvais au début en trottinant et puis après en accélérant petit à petit. Et puis fin voilà.
(13 : 05)	99	Enseignante	Et est-ce que t'étais stressée par hasard ?
(13 : 08)	100	Mathilde	A l'évaluation ?
(13 : 08)	101	Enseignante	Hum hum.
(13 : 09)	102	Mathilde	Non.
(13 : 10)	103	Enseignante	Et euh... Est-ce que tu t'es sentie dans une optique plutôt de réussite de ton objectif ou au contraire pas du tout ?
(13 : 19)	104	Mathilde	Bah je pense que j'ai réussi mon objectif, que j'ai j'ai réussi pile poil puis après je pouvais plus. Je le sais.
(13 : 27)	105	Enseignante	D'accord. Et bah voilà ça va être fini pour moi. Merci beaucoup.

3.1.2 Entretien d'Emma dans l'APSA demi-fond

Temps	Interaction n°	Interlocuteur	Dialogue
(0 : 19)	1	Enseignante	Quelles sont tes attentes quand tu as su que tu allais faire demi-fond ? Qu'est-ce que tu t'es dit ? Quel était ton objectif ?
(0 : 29)	2	Emma	Bah je savais qu'on allait courir sur la piste. Et que ça allait être dehors donc du coup bah il allait faire froid. Mais après j'ai bien aimé bah courir autour de la piste après c'est un peu ennuyant parce qu'on fait juste courir. Mais j'ai bien aimé la VMA qu'on a fait avec les paliers.
(0 : 50)	3	Enseignante	Et pourquoi tu as bien aimé ça ?
(0 : 52)	4	Emma	Bah ça changeait de d'habitude.
(0 : 55)	5	Enseignante	Pourquoi d'habitude c'est quoi que tu fais en demi-fond ?
(0 : 58)	6	Emma	Bah on court juste autour de la piste. On court juste pour courir. Il n'y a pas d'objectif.
(1 : 04)	7	Enseignante	Donc toi quand tu es arrivé en demi-fond tu t'es dit ? Quel va être ton objectif ? Est-ce que tu t'es posé un objectif ?
(1 : 13)	8	Emma	Hum non.
(1 : 14)	9	Enseignante	Tu t'es dit « on verra » ?
(1 : 16)	10	Emma	Oui.
(1 : 16)	11	Enseignante	Et est-ce que tu as eu des choses qui t'ont surprise ou étonnée lors de la séquence de demi-fond ?

(1 : 26)	12	Emma	Euh… bah quand elle nous a dit qu'on allait courir 12 minutes et après on devait courir 35 minutes ! Et du coup vu qu'on avait pas assez de temps on a couru 15 min et à chaque fois on a couru 15 minutes du coup. Bah du coup bah c'était mieux parce que c'était moins long déjà, 12 minutes c'est long.
(1 : 45)	13	Enseignante	Et pourquoi ça t'a surprise ?
(1 : 48)	14	Emma	Bah je pensais pas qu'il fallait courir aussi longtemps.
(1 : 50)	15	Enseignante	Parce que d'habitude tu penses que c'est moins longtemps le demi-fond ?
(1 : 52)	16	Emma	Baaaaah oui.
(1 : 56)	17	Enseignante	D'accord. Donc quand Madame B. vous a annoncé que vous alliez faire demi-fond, qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête toi ?
(2 : 06)	18	Emma	Ah j'étais complètement dépitée.
(2 : 09)	19	Enseignante	Pourquoi ?
(2 : 12)	20	Emma	Parce que déjà il faisait froid, c'était dehors, il peut pleuvoir, il peut avoir du vent puis bah j'aime pas courir juste pour courir je préfère avoir par exemple comme le basket tu cours avec un ballon donc j'ai un objectif à atteindre.
(2 : 30)	21	Enseignante	C'est quoi ton objectif en basket ?
(2 : 31)	22	Emma	Mettre le ballon dans le panier.
(2 : 33)	23	Enseignante	Et là en demi-fond tu n'avais pas d'objectif ?
(2 : 35)	24	Emma	Non.
(2 : 36)	25	Enseignante	Zéro ?
(2 : 37)	26	Emma	Zéro.
(2 : 37)	27	Enseignante	Donc tu courais pour courir ?
(2 : 39)	28	Emma	Bah… Oui.
(2 : 40)	29	Enseignante	D'accord. Et donc si je résume quand tu as su que tu allais faire demi-fond tu étais déçue ?
(2 : 45)	30	Emma	Oui.
(2 : 48)	31	Enseignante	Et à quoi tu pensais ? Quelles étaient tes préoccupations en demi-fond. A quoi tu pensais ?
(2 : 58)	32	Emma	Bah je voulais que le cours se termine vite. Pour qu'on rentre dans les vestiaires parce qu'il faisait chaud.
(3 : 09)	33	Enseignante	D'accord. Donc juste que le cours se termine vite ? Le plus vite possible.

(3 : 11)	34	Emma	Après j'aimais bien aussi parce qu'il y avait quand même des objectifs à atteindre, il y avait des feuilles à remplir on courait pas juste pour courir voilà. Pour voir combien de temps on faisait. On remplissait des fiches vers les fins de cours c'était bien car on mettait nos objectifs à atteindre qu'on devait atteindre du coup c'était mieux.
(3 : 38)	35	Enseignante	Par exemple toi tu avais mis quoi comme objectif à atteindre ?
(3 : 41)	36	Emma	Ce que j'ai mis sur la feuille ?
(3 : 46)	37	Enseignante	Oui, ce que tu te rappelles.
(3 : 47)	38	Emma	J'avais mis 1min34 la toute première fois qu'on a fait la feuille. Et j'avais fait 1min34 en 1 tour pile, et les deux autres tours j'avais fait moins.
(4 : 05)	39	Enseignante	Tu as été plus vite du coup ?
(4 : 06)	40	Emma	Oui.
(4 : 10)	41	Enseignante	Ton objectif si tu pouvais me le dire quel était-il ?
(4 : 18)	42	Emma	Je ne sais pas.
(4 : 21)	43	Enseignante	Tu n'en avais pas franchement ? C'était…
(4 : 24)	44	Emma	C'était par rapport à ce que j'avais fait aux séances d'avant.
(4 : 26)	45	Enseignante	D'accord. Et est-ce que tu as trouvé des choses bizarres que madame B. vous a fait en demi-fond ? Ou tu t'y attendais à tout ce qu'elle propose ?
(4 : 38)	46	Emma	Bah non je m'y attendais un peu.
(4 : 43)	47	Enseignante	D'accord. Maintenant que la séquence est finie en demi-fond est-ce que tu es contente d'avoir fait la séquence ou pas ?
(4 : 54)	48	Emma	Bah oui. C'est quand même bien d'être un peu dehors et faire du demi-fond, courir, parce qu'on est des enfants, il faut qu'on se défoule. Donc du coup ça nous fait du bien aussi.
(5 : 08)	49	Enseignante	Et si par exemple madame B. te dit au cours de l'année scolaire on refait du demi-fond ? Qu'est que tu dis ?
(5 : 16)	50	Emma	Ah bah là c'est pas possible. Parce que encore quand on est au milieu ou la fin ça va mais au début on se dit quand est-ce que ça va se terminer car c'est épuisant.
(5 : 28)	51	Enseignante	C'est épuisant ?
(5 : 29)	52	Emma	Oui de la tête.
(5 : 31)	53	Enseignante	OK. Donc d'après ce que j'ai compris tu es quand même assez contente d'avoir vécu finalement la séquence demi-fond ?
(5 : 34)	54	Emma	Oui.

(5 : 35)	55	Enseignante	Tu voudrais pas que ça se renouvelle mais tu es contente ?
(5 : 39)	56	Emma	Oui.
(5 : 41)	57	Enseignante	Donc tu as changé d'avis par rapport à ton idée de départ sur le demi-fond ?
(5 : 48)	58	Emma	Oui. Au début je ne voulais vraiment pas faire parce que je n'aime pas courir sans objectif et du coup après quand on a eu les feuilles là c'était mieux, j'avais plus l'envie de courir autour de la piste.
(6 : 02)	59	Enseignante	D'accord et pourquoi tu as changé d'avis ?
(6 : 07)	60	Emma	Parce qu'au début on courait juste un temps et après on s'arrêtait et après on a commencé à remplir des feuilles donc c'était plus intéressant.
(6 : 17)	61	Enseignante	Donc ce qui t'intéressait c'était de remplir des feuilles ?
(6 : 22)	62	Emma	Bah oui pour voir un peu si j'évoluais où pas.
(6 : 28)	63	Enseignante	D'accord. Quelle situation as-tu bien aimée en demi-fond ?
(6 : 35)	64	Emma	La VMA c'était bien. Quand on a fait le truc avec les paliers là. Je ne sais plus comment ça s'appelle.
(6 : 50)	65	Enseignante	Oui bah le test de VMA tout simplement.
(6 : 52)	66	Emma	Et bah du coup apparemment madame B. à la réunion parents/profs elle m'a dit que c'était justement ça qui posait problème qu'ils n'aiment pas du tout alors que moi j'aime bien ça.
(7 : 01)	67	Enseignante	D'accord. Pourquoi aimes-tu bien ça ?
(7 : 05)	68	Emma	Bah ça change de d'habitude, on doit aller au bout de nous un peu, on doit se surpasser donc du coup c'est bien.
(7 : 16)	69	Enseignante	D'accord. Au contraire qu'est-ce que tu n'as pas du tout aimé en demi-fond, que tu ne voudrais pas refaire ?
(7 : 22)	70	Emma	Le début où on a couru juste pour courir.
(7 : 26)	71	Enseignante	D'accord. Pour toi qu'est-ce qui te plaît dans cette activité ?
(7 : 34)	72	Emma	Courir avec un objectif. Avoir un objectif à atteindre ou des tours à faire en un maximum de temps.
(7 : 46)	73	Enseignante	D'accord, avoir un objectif. Et qu'est-ce qui te plaît pas et que tu veux pas refaire ?
(7 : 50)	74	Emma	Courir juste pour courir.
(7 : 55)	75	Enseignante	D'accord. Lors de l'évaluation est ce que tu as atteint tes objectifs ?

(8 : 00)	76	Emma	Lundi j'étais pas là et du coup je l'ai fait mercredi.
(8 : 05)	77	Enseignante	D'accord. Et quel sera ton objectif du coup demain ?
(8 : 11)	78	Emma	Bah de me mettre au maximum de moi pour donner le meilleur de moi-même. Parce que les autres cours j'étais pas trop dedans parce que j'avais pas trop envie mais les évaluations ou au dernier cours je me donne plus.
(8 : 23)	79	Enseignante	Pourquoi tu te donnes plus ?
(8 : 25)	80	Emma	Je ne sais pas.
(8 : 27)	81	Enseignante	Tu ne sais pas ?
(8 : 30)	82	Emma	Si parce que j'ai l'impression d'avoir plus d'énergie dans les fins de cours.
(8 : 37)	83	Enseignante	D'accord. Est-ce que tu t'attends à vivre des émotions particulières ?
(8 : 45)	84	Emma	Non.
(8 : 47)	85	Enseignante	Est-ce que par exemple tu serais stressée ?
(8 : 50)	86	Emma	Non.
(8 : 52)	87	Enseignante	Ça te stresse pas les évaluations ?
(8 : 54)	88	Emma	Non.
(8 : 56)	89	Enseignante	D'accord. Pour finir, si par exemple tu devais retenir quelque chose ou plusieurs choses du demi-fond qu'est-ce que ce serait ?
(9 : 03)	90	Emma	Bah que au début ça peut être soûlant mais après on s'habitue vite donc du coup quand on court des fois on veut s'arrêter le corps nous dit de s'arrêter sauf que dans notre tête on veut pas s'arrêter alors on continue donc on se surpasse donc j'aime bien.
(9 : 23)	91	Enseignante	D'accord, donc tu as découvert quoi si on reprend ta phrase là ?
(9 : 27)	92	Emma	Que je pouvais me surpasser.
(9 : 33)	93	Enseignante	Qu'est-ce qui t'a surprise au niveau de ton comportement que tu as eu à la fin et tu ne pensais pas avoir au début ?
(9 : 43)	94	Emma	J'étais plus attentive à ce que l'on allait faire qu'au début de trimestre.
(9 : 56)	95	Enseignante	Pendant la séquence de demi-fond sur quoi tu étais basée, focalisée ?
(10 : 03)	96	Emma	Rien en particulier
(10 : 09)	97	Enseignante	D'accord, si tu devais refaire la séquence de demi-fond, tu la referais avec ta déception du début ou de l'enthousiasme ?
(10 : 22)	98	Emma	De l'enthousiasme.
(10 : 25)	99	Enseignante	Tu as changé d'avis ?

(10 : 28)	100	Emma	Oui en fait au début, je le redis mais on courait juste pour courir avec des minutes pendant des minutes alors si je devais la refaire j'aurais mis dès le début des feuilles des objectifs et après faire des jeux ou des trucs en fin de cours pour que les élèves s'intéressent plus, qu'ils soient plus concentrés. faire le cours en moins stricte, plus je ne sais pas comment dire.
(11 : 06)	101	Enseignante	Plus, moins cadré que ça.
(11 : 08)	102	Emma	Oui voilà, plus en jeu pour mieux apprendre pour mieux qu'on se concentre parce que quand c'est trop carré on lâche vite l'affaire on s'ennuie, on parle, on écoute pas.
(11 : 17)	103	Enseignante	Par exemple toi qu'est-ce que tu en tête la par ce que j'ai l'impression que tu as quelque chose en tête quand tu dis ça. Faire des jeux se serait quoi ?
(11 : 27)	104	Emma	Par exemple faire des courses, avec des gens de notre classe ou faire un béret, comme ça on se met un point loin pour courir au plus vite comme ça ça nous donnerait plus envie de courir.
(11 : 45)	105	Enseignante	D'accord de te dépasser.
(11 : 48)	106	Emma	Oui.
(11 : 54)	107	Enseignante	Et tu aurais un objectif que tu n'avais pas forcément au demi-fond.
(11 : 55)	108	Emma	Oui !

3.1.3 Entretien de Camille dans l'APSA demi-fond

Temps	Interaction n°	Interlocuteur	Dialogue
(0 : 32)	1	Enseignante	Quelles étaient tes attentes dans l'activité de demi-fond ? Qu'est-ce que tu attendais en commençant demi-fond ?
(0 : 39)	2	Camille	Bah, je ne sais pas.
(0 : 40)	3	Enseignante	Est-ce que tu étais contente quand madame B. t'a annoncé que tu avais une séquence de demi-fond ? Est-ce que tu étais contente ? Est-ce que tu étais plutôt déçue ?
(0 : 48)	4	Camille	Bah j'étais contente
(0 : 51)	5	Enseignante	Tu étais contente. Pourquoi ?
(0 : 52)	6	Camille	Bah parce que ça va nous faire changer parce qu'on est toujours en salle.
(0 : 56)	7	Enseignante	D'accord, donc tu penses que prendre l'air extérieur pour toi, tu étais contente ?
(1 : 03)	8	Camille	Oui.

(1 : 05)	9	Enseignante	Est-ce qu'il y a autre chose que tu aimais bien ?
(1 : 13)	10	Camille	Non.
(1 : 13)	11	Enseignante	Donc, tu en as rien pensé du demi-fond hormis le fait que c'est à l'extérieur ?
(1 : 19)	12	Camille	Oui.
(1 : 22)	13	Enseignante	D'accord. Est-ce que tu avais des objectifs particuliers ?
(1 : 26)	14	Camille	Bah, non.
(1 : 30)	15	Enseignante	Non ? Tu attendais rien de la séquence de demi-fond ?
(1 : 33)	16	Camille	Non.
(1 : 34)	17	Enseignante	D'accord. Est-ce toute la séquence, tout ce qui s'est passé en demi-fond ? Est-ce que tu as eu des interrogations ? Des surprises ?
(1 : 47)	18	Camille	Euh oui.
(1 : 48)	19	Enseignante	Vas-y, explique-moi.
(1 : 49)	20	Camille	Bah le temps qu'on devait courir, c'était long.
(1 : 52)	21	Enseignante	Vous deviez courir combien de temps ?
(1 : 55)	22	Camille	Euh je ne sais plus. Hum, 10 minutes, un truc comme ça !
(2 : 01)	23	Enseignante	Et pour toi c'est trop long ?
(2 : 03)	24	Camille	Oui.
(2 : 05)	25	Enseignante	D'accord, et qu'est-ce qui t'a plus d'autres dans cette séquence ?
(2 : 13)	26	Camille	Bah, je ne sais pas.
(2 : 18)	27	Enseignante	Qu'est-ce que tu as aimé ? Est-ce que tu étais contente de venir en demi-fond ?
(2 : 23)	28	Camille	Bah oui !
(2 : 24)	29	Enseignante	Tu as le droit de me dire non !
(2 : 25)	30	Camille	Oui.
(2 : 27)	31	Enseignante	Oui, tu étais contente ? Pourquoi ?
(2 : 28)	32	Camille	Bah parce qu'on allait courir et on a le droit de faire de l'autonomie. Fin de s'entrainer en autonomie.
(2 : 38)	33	Enseignante	D'accord. Donc qu'est-ce que tu faisais toi exactement ?
(2 : 41)	34	Camille	Et bien je courrais avec mes amis.
(2 : 43)	35	Enseignante	Tout le temps avec tes amis ou seule ?
(2 : 45)	36	Camille	Parfois avec des amis, parfois seule pour me concentrer.
(2 : 50)	37	Enseignante	Et qu'est-ce que tu as retenu dans cette séquence ? Est-ce qu'il y a un moment qui t'a marqué ?
(2 : 57)	38	Camille	Le temps qu'on devait courir, c'est ça qui m'a marqué.

(3 : 03)	39	Enseignante	Ça c'est plutôt positif ou négatif ?
(3 : 04)	40	Camille	Positif !
(3 : 06)	41	Enseignante	Est-ce qu'il y a autre chose qui t'a plus ou moins plus ?
(3 : 09)	42	Camille	Hum non.
(3 : 11)	43	Enseignante	Tu as tout aimé ?
(3 : 12)	44	Camille	Oui.
(3 : 14)	45	Enseignante	Et qu'est-ce que tu as ressenti, là je parle de tes émotions, quand madame B. t'a dit « on va faire demi-fond » !
(3 : 25)	46	Camille	Bah, ça va être bien, ça va changer un peu.
(3 : 30)	47	Enseignante	Pourquoi ça va changer ?
(3 : 32)	48	Camille	Bah parce que la première séquence on était dans une salle et personne ne l'écoutait. Fin, là dehors on l'écoutait un peu plus.
(3 : 42)	49	Enseignante	Quel était ton objectif à chaque séance ? Tu venais pourquoi toi ?
(3 : 51)	50	Camille	Bah pour courir un peu plus vite.
(3 : 53)	51	Enseignante	Pour courir plus vite ?
(5 : 55)	52	Camille	Et pour longtemps.
(3 : 57)	53	Enseignante	Et est-ce que tu penses avoir atteint cet objectif-là à chaque séance ?
(4 : 03)	54	Camille	Oui.
(4 : 04)	55	Enseignante	Oui par exemple. Est-ce que tu as des exemples pour me dire que tu l'as atteint ?
(4 : 07)	56	Camille	Bah une fois j'ai couru, 4 tours et à la prochaine séance j'ai couru 6 tours.
(4 : 14)	57	Enseignante	Oui. Donc pour toi, tu as progressé là-dessus ?
(4 : 15)	58	Camille	Oui.
(4 : 16)	59	Enseignante	Donc tu étais contente ?
(4 : 20)	60	Camille	Oui.
(4 : 21)	61	Enseignante	Et est-ce que pour toi, tu as progressé ?
(4 : 25)	62	Camille	Euh un peu.
(4 : 28)	63	Enseignante	Pourquoi un peu ?
(4 : 32)	64	Camille	Bah parce que la plupart du temps je n'étais pas vraiment concentrée, j'étais avec mes amis. Et après je me concentrais plus.
(4 : 39)	65	Enseignante	Et pourquoi tu n'arrivais pas à te concentrer par exemple ?
(4 : 41)	66	Camille	Bah parce que j'avais toujours mes amis qui me parlaient et parce que c'était un peu chiant de courir dans le froid.

(4 : 50)	67	Enseignante	Hum. Est-ce que tu as un exemple concret d'une situation où tu n'avais pas du tout envie de venir travailler ?
(4 : 57)	68	Camille	Euh quand j'étais fatiguée et quand il faisait très froid.
(5 : 04)	69	Enseignante	D'accord. Pendant les leçons, quelles étaient tes préoccupations ? Sur quoi tu te centrais ? C'était quoi tes soucis ? Qu'est-ce qui te motivais à venir en cours ?
(5 : 19)	70	Camille	Bah pour progresser dans mes notes et aussi pour ma santé.
(5 : 25)	71	Enseignante	D'accord, maintenant que la séquence de demi-fond est finie, qu'est-ce que tu en as pensé ?
(5 : 33)	72	Camille	Que c'était bien.
(5 : 35)	73	Enseignante	Est-ce que tu aimerais la refaire ?
(5 : 38)	74	Camille	Oui.
(5 : 40)	75	Enseignante	Tout pareil ? Ou avec des changements ?
(5 : 42)	76	Camille	Euh un petit peu de changements.
(5 : 45)	77	Enseignante	Lesquels par exemple ?
(5 : 46)	78	Camille	Bah qu'on peut garder nos blousons pour pas courir dans le froid et un peu moins longtemps.
(5 : 58)	79	Enseignante	Un peu moins longtemps, est-ce que tu penses que tu seras contente si tu cours moins longtemps ?
(6 : 05)	80	Camille	Bah oui mais non parce que je progresserais moins.
(6 : 13)	81	Enseignante	D'accord. Donc tu m'as dit que tu étais contente d'avoir fait demi-fond ?
(6 : 15)	82	Camille	Oui.
(6 : 17)	83	Enseignante	Donc au début tu avais une idée ou tu étais contente de commencer demi-fond et à la fin tu es toujours contente ou moins contente ?
(6 : 24)	84	Camille	Moins contente.
(6 : 25)	85	Enseignante	Pourquoi ?
(6 : 26)	86	Camille	Parce que j'ai moins progressé de ce que je voulais.
(6 : 29)	87	Enseignante	D'accord donc tu t'étais fixée des objectifs ?
(6 : 30)	88	Camille	Oui.
(6 : 31)	89	Enseignante	Lesquels ?
(6 : 33)	90	Camille	Bah de courir par exemple, plus de 20 min sans être essoufflée des trucs comme ça.

(6 : 41)	91	Enseignante	Et toi tu penses que tu n'as pas réussi ?
(6 : 44)	92	Camille	Non.
(6 : 47)	93	Enseignante	Pourquoi ? Pourquoi tu penses ne pas avoir réussi ?
(6 : 49)	94	Camille	Bah je ne sais pas.
(6 : 51)	95	Enseignante	Est-ce que tu t'en donnais les moyens ou non ?
(6 : 52)	96	Camille	Euh pas vraiment.
(6 : 57)	97	Enseignante	Pourquoi ?
(7 : 00)	98	Camille	Parce que j'avais toujours des amis, on se racontait notre vie. Et j'étais pas concentrée sur mon objectif.
(7 : 08)	99	Enseignante	Et quelles situations as-tu aimées et moins aimées pendant la séquence ? Celles que tu as aimées.
(7 : 18)	100	Camille	Celles que j'ai aimées c'est quand on était au milieu du terrain et qu'elle nous faisait faire des exercices et celles que j'ai moins aimées c'est quand bah elle nous expliquait et personne ne l'écoutait du coup on passait au moins 30 min à nous expliquer et on perdait beaucoup de temps.
(7 : 33)	101	Enseignante	Et sur celle que tu as aimée. Quels exemples concrets ? Tu faisais quoi à ce moment-là ?
(7 : 41)	102	Camille	Bah elle nous faisait courir d'une ligne à l'autre. Elle nous faisait des pas chassés, elle nous surveillait. On était pas en autonomie donc c'était mou.
(7 : 55)	103	Enseignante	Tu préfères toi quand c'est dirigé ?
(7 : 58)	104	Camille	Oui.
(8 : 02)	105	Enseignante	D'accord, et au contraire ce que tu as moins aimé c'est quand elle n'était pas écoutée. Toi quel était ton sentiment par rapport à ça ?
(8 : 11)	106	Camille	Bah personne ne la respectait j'ai l'impression. Parce que c'était une nouvelle prof et ça ne se fait pas.
(8 : 18)	107	Enseignante	D'accord donc toi tu l'a respectais ?
(8 : 22)	108	Camille	Bah oui.
(8 : 25)	109	Enseignante	Ok. Et lors de l'évaluation quel était ton objectif à toi ?
(8 : 31)	110	Camille	Euh je ne sais pas.
(8 : 35)	111	Enseignante	Quand tu es venue le jour de l'évaluation en séquence de demi-fond, est-ce que tu avais un objectif particulier ?

(8 : 45)	112	Camille	De ne pas m'arrêter trop souvent et de respirer lentement et de faire l'évaluation seule.
(8 : 52)	113	Enseignante	D'accord et est-ce que tu as réussi à le faire ?
(8 : 54)	114	Camille	Euh oui.
(8 : 55)	115	Enseignante	Toute l'évaluation ?
(8 : 57)	116	Camille	Euh oui, j'ai fais seule pour pas être avec mes amis et me concentrée. Et oui.
(9 : 05)	117	Enseignante	Sur quoi tu étais focalisée ? Sur quoi tu réfléchissais tout le temps pendant que tu courrais par exemple ?
(9 : 12)	118	Camille	Sur ma respiration et sur mon évaluation.
(9 : 17)	119	Enseignante	Sur ton évaluation, c'est-à-dire ?
(9 : 21)	120	Camille	Bah ma note que j'aurais à la fin.
(9 : 25)	121	Enseignante	Et est-ce que tu t'es sentie bien ou pas bien le jour de l'évaluation ?
(9 : 29)	122	Camille	Euh bien.
(9 : 31)	123	Enseignante	Pourquoi ?
(9 : 34)	124	Camille	Je n'étais pas vraiment stressée. Fin je savais ce qu'il fallait faire.
(9 : 40)	125	Enseignante	Donc tu étais plutôt contente ou pas contente de ce jour-là ?
(9 : 43)	126	Camille	Contente.
(9 : 45)	127	Enseignante	Est-ce que tu penses avoir atteint tes objectifs en demi-fond ?
(9 : 47)	128	Camille	Oui je pense.
(9 : 50)	129	Enseignante	Tu penses, pourquoi ?
(9 : 54)	130	Camille	Bah parce que je me suis quand même arrêtée 2/3 fois du coup je pense que j'ai pris du retard.
(10 : 02)	131	Enseignante	Et est-ce que c'est ce que tu avais prévu ?
(10 : 05)	132	Camille	Non.
(10 : 07)	133	Enseignante	Qu'est-ce que tu avais prévu, toi ?
(10 : 09)	134	Camille	Bah de m'arrêter maximum 1 fois et d'après juste courir…lentement.
(10 : 13)	135	Enseignante	Et tu sais pourquoi tu as arrêté ?
(10 : 20)	136	Camille	Parce que j'ai couru trop vite au départ et après j'étais essoufflée.
(10 : 25)	137	Enseignante	Et du coup tu étais focalisée sur quoi ?
(10 : 29)	138	Camille	Bah sur ma respiration et qu'il fallait que je continue même si j'étais essoufflée.
(10 : 35)	139	Enseignante	Donc toi, ce à quoi tu pensais pendant l'évaluation c'est ta respiration et ne pas t'arrêter ?
(10 : 42)	140	Camille	Oui.
(10 : 43)	141	Enseignante	Est-ce que tu pensais à autre chose ?

(10 : 44)	142	Camille	Non.
(10 : 46)	143	Enseignante	Si on parlait d'une façon globale, de la séquence de demi-fond ? Qu'est-ce que tu as vraiment aimé ? Et qu'est-ce que tu n'as pas du tout aimé ? Qu'est-ce que voudrais que madame B. refasse et qu'est-ce que tu ne voudrais pas ?
(11 : 03)	144	Camille	Hum. J'aimerais qu'elle se fasse plus respecter déjà. Qu'on parle moins. Qu'on soit plus sérieux dans la classe et après bah c'est tout.
(11 : 18)	145	Enseignante	Est-ce que toi ça te gène dans ton travail ?
(11 : 23)	146	Camille	Oui. Ça me déconcentre, ça me déplaît ce qu'ils disent.
(11 : 29)	147	Enseignante	Donc tu n'es pas du coup d'accord avec eux ?
(11 : 30)	148	Camille	Oui.
(11 : 34)	149	Enseignante	Pour finir, qu'est-ce tu as retenu toi, de la séquence de demi-fond ? Qu'est-ce que demain toi tu pourras raconter ?
(11 : 45)	150	Camille	Bah… Je ne sais pas trop.
(11 : 53)	151	Enseignante	Si demain, tu dois raconter à tes parents la séquence de demi-fond, qu'est-ce que tu pourras leur dire ?
(12 : 01)	152	Camille	Bah que j'ai essayé d'atteindre mon objectif, que j'ai essayé de courir lentement et j'ai retenu ma respiration le plus possible.
(12 : 11)	153	Enseignante	Ok et est-ce que tu leur parleras du temps ?
(12 : 12)	154	Camille	Oui.
(12 : 15)	155	Enseignante	Qu'est-ce que tu as découvert dans cette activité que tu ne connaissais pas ?
(12 : 20)	156	Camille	Bah que je pouvais courir longtemps, fin à chaque fois je ne courais pas très longtemps.
(12 : 29)	157	Enseignante	Seulement ça ?
(12 : 30)	158	Camille	Bah oui.
(12 : 32)	159	Enseignante	Pour toi courir longtemps c'est combien de temps ?
(12 : 37)	160	Camille	Bah 20 min, plus de 20 min.
(12 : 39)	161	Enseignante	Sans t'arrêter ou en t'arrêtant ?
(12 : 42)	162	Camille	En m'arrêtant 2 fois au moins.
(12 : 45)	163	Enseignante	Et est-ce que tu penses qu'à l'avenir tu seras capable de faire 20 min sans t'arrêter ?
(12 : 50)	164	Camille	Non je ne pense pas.

(12 : 53)	165	Enseignante	Qu'est-ce qui t'a vraiment surprise dans la séquence de demi-fond ?
(12 : 58)	166	Camille	Bah… je ne sais pas.
(13 : 02)	167	Enseignante	Il n'y a pas un truc qui t'a étonnée et tu t'es dit « pourquoi ça se passe comme ça ? »
(13 : 08)	168	Camille	Si.
(13 : 09)	169	Enseignante	Vas-y explique moi.
(13 : 10)	170	Camille	Bah y avait des groupes d'élèves, fin surtout des garçons qui manquent beaucoup de respect et ça c'est super énervant. Parce qu'après on peut rien dire nous, vu que c'est pas nous qui manquons de respect. Et bah ils trouvent toujours le dernier mot pour manquer encore plus de respect et ça c'est très énervant.
(13 : 33)	171	Enseignante	D'accord donc toi c'est le truc qui t'a marqué ?
(13 : 37)	172	Camille	Oui.
(13 : 41)	173	Enseignante	Et qu'est-ce que tu savais déjà en demi-fond et que madame B. t'a rien appris ?
(13 : 46)	174	Camille	Bah qu'on allait courir plus de temps possible, et que bah on savait déjà ce qu'on allait faire parce qu'on a presque fait ça l'année dernière.
(13 : 57)	175	Enseignante	D'accord, ça ressemblait beaucoup ?
(13 : 59)	176	Camille	Oui.

3.2 Entretiens dans l'APSA savate boxe française

3.2.1 Entretien de Mathilde dans l'APSA savate boxe française

Temps	Interaction n°	Interlocuteur	Dialogue
(0 : 05)	1	Enseignante	Alors moi je voulais savoir quelles étaient tes attentes de l'activité boxe ? Quand Madame B. t'a annoncée qu'est-ce que tu t'es dit ?
(0 : 16)	2	Mathilde	Que j'allais pas aimer (rire) !
(0 : 18)	3	Enseignante	Pourquoi ?
(0 : 19)	4	Mathilde	Bah la boxe… c'est des trucs ou on se tape. Du coup, moi je n'aime pas !
(0 : 26)	5	Enseignante	Pourquoi tu n'aimes pas ?
(0 : 27)	6	Mathilde	Bah… je n'aime pas qu'on me tape, j'aime pas taper les autres non plus ! Mais… (rire)
(0 : 35)	7	Enseignante	Ça ne te plaît pas ?
(0 : 36)	8	Mathilde	Non.
(0 : 40)	9	Enseignante	Et quand madame B., t'a annoncée que vous alliez faire boxe, tu as eu quelle émotion ?

(0 : 45)	10	Mathilde	J'étais déçue. Parce que pour moi je voulais faire d'autres activités que la boxe.
(0 : 50)	11	Enseignante	D'accord, parce que toi qu'est-ce que tu penses de la boxe ?
(0 : 53)	12	Mathilde	Bah c'est un truc pour les garçons ?
(0 : 55)	13	Enseignante	Pour les garçons ? Et pas pour les filles ?
(0 : 58)	14	Mathilde	Bah si… Mais c'est un peu… Les garçons ils aiment bien se taper pour rigoler, mais c'est des jeux pour eux, alors la boxe c'est un plaisir pour les garçons.
(1 : 06)	15	Enseignante	D'accord, donc tu étais déçue de faire boxe ?
(1 : 09)	16	Mathilde	Oui.
(1 : 11)	17	Enseignante	Et vu que tu n'as pas eu le choix, quel va être mon objectif dans la séquence de boxe ? Quel va être ton objectif ?
(1 : 24)	18	Mathilde	Bah… me défendre (rire), parce que bah voilà, mais oui me défendre.
(1 : 31)	19	Enseignante	Te défendre, d'accord ?
(1 : 31)	20	Mathilde	Après qu'on est vu un cours, fin, après que j'ai vu comment ça marchait, c'était mon objectif premier.
(1 : 39)	21	Enseignante	D'accord, hum… et est-ce que pendant la séquence, il y a des choses qui t'ont étonné ? Qui t'ont surprise ?
(1 : 51)	22	Mathilde	Bah déjà je pensais que l'on frappait un peu, alors qu'on touche juste. Du coup juste ça.
(1 : 59)	23	Enseignante	Donc ça déjà c'est bien, tu as raison de le dire ! Et pourquoi tu pensais que vous vous frappiez ?
(2 : 07)	24	Mathilde	Bah parce que à la télé on voit la boxe et puis ça se frappe, mais c'est de la boxe anglaise.
(2 : 14)	25	Enseignante	Et du coup pendant la séance, est-ce tu avais des attentes particulières hors boxe ? C'est-à-dire est-ce que à un moment tu pensais à ton cours suivant, tu pensais à manger, je sais pas, tu pensais à tes adversaires ? Est-ce tu pensais à autre chose ?
(2 : 33)	26	Mathilde	Hum… non.
(2 : 35)	27	Enseignante	Tu pensais qu'a la boxe ?
(2 : 36)	28	Mathilde	Oui.
(2 : 38)	29	Enseignante	Est-ce tu étais heureuse d'aller en boxe ou pas ?
(2 : 41)	30	Mathilde	Bah… oui parce qu'il y avait les copines (rire). Mais… si il y a des cours ou j'étais heureuse.
(2 : 47)	31	Enseignante	D'accord, donc à chaque fois que tu étais en EPS, tu étais contente d'aller en boxe ?
(2 : 52)	32	Mathilde	Oui.

(2 : 53)	33	Enseignante	Et qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête sur l'activité boxe, à part on se frappe ? Est-ce que tu t'es dit autre chose ?
(3 : 04)	34	Mathilde	Hum…non.
(3 : 08)	35	Enseignante	Et pendant la séquence, ton objectif était de te défendre, et est-ce que tu as pensé à un autre objectif ?
(3 : 14)	36	Mathilde	Non.
(3 : 16)	37	Enseignante	Par exemple attaquer ?
(3 : 17)	38	Mathilde	Non.
(3 : 20)	39	Enseignante	Tu ne pensais pas à ça, tu pensais à te défendre ? A savoir te défendre ?
(3 : 25)	40	Mathilde	Oui.
(3 : 26)	41	Enseignante	Et pourquoi tu n'as pas eu d'autres objectifs par exemple ?
(3 : 30)	42	Mathilde	Je ne sais pas.
(3 : 34)	43	Enseignante	Et est-ce justement tu penses avoir pendant la séquence atteint l'objectif de te défendre ?
(3 : 40)	44	Mathilde	Bah non parce que j'étais dispensée.
(3 : 40)	45	Enseignante	D'accord.
(3 : 43)	46	Mathilde	Là je suis dispensée, et j'ai fait 3-4 cours je crois, et là je suis dispensée donc je ne peux pas faire.
(3 : 54)	47	Enseignante	D'accord et sur les 3-4 premiers cours que tu as faits, est-ce que tu penses avoir atteint un petit peu cet objectif-là ?
(4 : 00)	48	Mathilde	Oui.
(4 : 01)	49	Enseignante	Pourquoi ?
(4 : 02)	50	Mathilde	Bah parce que c'est facile en fait. Il faut bien se mettre comme la prof nous a dit.
(4 : 09)	51	Enseignante	C'est-à-dire ?
(4 : 11)	52	Mathilde	Bah mettre les bras autour des yeux, un peu écarter. Puis se baisser quand c'est dans le ventre.
(4 : 17)	53	Enseignante	D'accord et cet objectif la tu l'as atteint pour toi ?
(4 : 22)	54	Mathilde	Oui.
(4 : 23)	55	Enseignante	Tu ne voyais pas un autre objectif ? Qui t'es venu en tête quand tu as atteint cet objectif-là ?
(4 : 28)	56	Mathilde	Euh…non.
(4 : 29)	57	Enseignante	Tu n'as rien pensé d'autre ?
(4 : 31)	58	Mathilde	Non.
(4 : 34)	59	Enseignante	Et quelles étaient tes préoccupations, tes soucis, tes inquiétudes pendant la séquence de boxe ?
(4 : 42)	60	Mathilde	Hum… je ne sais pas.

(4 : 48)	61	Enseignante	Est-ce que il y a des choses qui t'ont surprise ?
(4 : 50)	62	Mathilde	Euh non…
(4 : 52)	63	Enseignante	Par exemple, l'adversaire, tu pensais que ça allait se passer comment ? Tu pensais que ça allait être une copine à toi, un copain ? Ou tu pensais que ça allait être au hasard par exemple ?
(5 : 05)	64	Mathilde	Une copine, plus. Mais au début on s'est mis avec nos copains/copines. Et après elle faisait des groupes mixtes et là elle fait des groupes en fonction des affinités et en même temps de notre niveau pour l'évaluation. Et bah… du coup, moi je suis avec un groupe pour faire l'arbitre, parce que là je ne peux pas !
(5 : 30)	65	Enseignante	Ok, et toi du coup qu'est-ce que tu préfères ? Qu'est-ce que tu en penses de ça ?
(5 : 34)	66	Mathilde	Que c'est bien !
(5 : 36)	67	Enseignante	C'est bien ? Tu préfères des groupes mixtes mais avec tout le monde on va dire, qu'avec tes copines ?
(5 : 41)	68	Mathilde	Bah… oui quand c'est qu'avec nos copines on a peur de leur faire mal, alors que quand c'est avec tout le monde bah… tu leur fais mal et bah ils te refont mal après ou alors tu leur fais mal et ils te refont mal après.
(5 : 55)	69	Enseignante	D'accord, et est-ce qu'a un moment tu as eu des inquiétudes à un moment ? Est-ce que tu as eu peur ?
(6 : 02)	70	Mathilde	Peur de quoi ?
(6 : 03)	71	Enseignante	Je ne sais pas, est-ce qu'à un moment tu as eu peur pendant l'activité ?
(6 : 06)	72	Mathilde	Non.
(6 : 06)	73	Enseignante	Peur qu'on te fasse mal par exemple ?
(6 : 09)	74	Mathilde	Hum… non !
(6 : 10)	75	Enseignante	Peur de toucher l'autre ?
(6 : 11)	76	Mathilde	Non.
(6 : 13)	77	Enseignante	Et maintenant que la séquence est finie, qu'est-ce que tu en as pensé de la boxe ? Qu'est-ce que, tu es inapte mais tu as assisté quand même au cours ?
(6 : 23)	78	Mathilde	Oui.
(6 : 25)	79	Enseignante	Qu'est-ce que tu en penses ?
(6 : 28)	80	Mathilde	Bah si c'était bien, après j'aurais aimé faire plus, parce que j'ai bien aimé. Mais oui… j'ai bien aimé !
(6 : 33)	81	Enseignante	Oui.

(6 : 36)	82	Enseignante	Pourquoi tu as bien aimé ?
(6 : 37)	83	Mathilde	Bah parce que c'est un sport déjà que je ne connaissais pas donc j'ai pu apprendre un nouveau sport, le faire, et bah en fait c'est bien, parce que, même si là tout ce qu'on a, on ne peut pas le défouler sur les autres, parce que c'est toucher. Mais si jamais il y a bah il y a des soucis, bah, et qu'on fait de la boxe et bah ça peut servir…
(7 : 01)	84	Enseignante	Ça peut se servir ?
(7 : 02)	85	Mathilde	Oui.
(7 : 05)	86	Enseignante	Et est-ce que tu as bien vécu la séquence de boxe ?
(7 : 09)	87	Mathilde	Oui.
(7 : 12)	88	Enseignante	Pourquoi ?
(7 : 14)	89	Mathilde	Bah… parce que même quand je ne faisais pas, j'écoutais pour apprendre.
(7 : 28)	90	Enseignante	Pour t'en servir plus tard ?
(7 : 30)	91	Mathilde	Oui. Et puis bah maintenant je pense que je peux faire des trucs, même si je n'ai pas fait.
(7 : 30)	92	Enseignante	Oui, et est-ce tu as changé d'avis sur ce que tu pensais de la boxe au tout début en commençant et aujourd'hui quand c'est à peu près fini ? Tu as changé d'avis ?
(7 : 39)	93	Mathilde	Oui.
(7 : 41)	94	Enseignante	Oui, alors pourquoi ? Est-ce que tu peux m'expliquer ?
(7 : 48)	95	Mathilde	Bah je pensais que c'était que pour les garçons, parce qu'il voulait se taper, mais en fait les filles, elles sont douées aussi.
(7 : 49)	96	Enseignante	Hum, pourquoi elles sont douées ?
(7 : 51)	97	Mathilde	Bah parce que quand, il faut taper les garçons euh… ou d'autre personnes et bah on ne se laisse pas faire, on a du caractère alors.
(8 : 01)	98	Enseignante	D'accord et quels sont tes ressentis par rapport à ça ? Est-ce que maintenant tu aimes bien la boxe ou est-ce que tu l'aimes moins ?
(8 : 04)	99	Mathilde	Oui j'aime bien.
(8 : 07)	100	Enseignante	Donc au début on est d'accord, tu partais sur une pensée qui était un peu négative de la boxe, tu n'avais pas trop envie, aujourd'hui au final tu es contente de l'avoir pratiqué ?
(8 : 14)	101	Mathilde	Oui.
(8 : 16)	102	Enseignante	Et, est-ce que si tu es amenée à faire une autre séquence de boxe, est-ce que tu serais contente ?

(8 : 24)	103	Mathilde	Oui.
(8 : 26)	104	Enseignante	D'accord, qu'est-ce qui t'a fait changer d'avis ?
(8 : 35)	105	Mathilde	Euh, je ne sais pas trop.
(8 : 37)	106	Enseignante	Qu'est-ce que tu as aimé du coup pendant la séquence pour que ça te fasse changer d'avis ?
(8 : 44)	107	Mathilde	Bah comment on faisait, bah quand les techniques de quand on faisait, en croisés, avec les pieds aussi c'était bien.
(8 : 57)	108	Enseignante	Et quelle situation tu as vraiment, vraiment bien aimé ? Et que tu pourrais me développer pour me dire que tu as particulièrement aimé ?
(9 : 08)	109	Mathilde	Avec les pieds, même si je n'ai pas fait, mais après bah… on peut toucher plusieurs parties, et qui bah… c'est plus libre que les poings, avec les poings on peut toucher qu'avec le euh… buste alors que les pieds on peut toucher de la tête aux pieds.
(9 : 29)	110	Enseignante	D'accord, donc tu as préféré avec les pieds, enfin une situation pour travailler les pieds ?
(9 : 32)	111	Mathilde	Oui.
(9 : 33)	112	Enseignante	Et au contraire, qu'est-ce que tu as moins aimé ?
(9 : 34)	113	Mathilde	Les poings.
(9 : 37)	114	Enseignante	Ok et est-ce que tu as moins aimé autres choses ? En dehors de la boxe ? Et quand tu venais en EPS, est-ce qu'il y avait autre chose qui te dérangeais ?
(9 : 47)	115	Mathilde	Hum… non.
(9 : 52)	116	Enseignante	Et lors de l'évaluation, quel était toi ton objectif ? Tu ne l'as pas fait du coup ? Tu es arbitre ?
(9 : 59)	117	Mathilde	Non. Bah la demain on fait la deuxième partie.
(10 : 02)	118	Enseignante	Et alors du coup quel va être ton objectif ?
(10 : 05)	119	Mathilde	Bah elle m'a dit madame B., qu'elle allait me noter sur l'arbitrage et le juge. Du coup je vais essayer de bien faire.
(10 : 13)	120	Enseignante	Bien faire quoi ?
(10 : 15)	121	Mathilde	Bien arbitrer, dire quand c'est pas bien et dire quand c'est bien. Et juge bah bien noté, sans faire d'erreur.
(10 : 24)	122	Enseignante	D'accord, et quelle va être ta plus grande préoccupation ? Sur quoi tu vas te focaliser.
(10 : 31)	123	Mathilde	Sur l'arbitrage, pour voir euh… les coups si c'est trop fort, euh…

(10 : 37)	124	Enseignante	Et comment tu te sens la aujourd'hui, en vue de l'évaluation de demain ? Tu te sens bien ? Tu n'as pas de stress particulier ?
(10 : 45)	125	Mathilde	Non.
(10 : 46)	126	Enseignante	Non tu n'appréhendes pas ?
(10 : 47)	127	Mathilde	Non.
(10 : 49)	128	Enseignante	Est-ce que tu penses que tu vas réussir à atteindre ces objectifs d'arbitrer et de juger correctement ?
(10 : 55)	129	Mathilde	Oui.
(10 : 57)	130	Enseignante	Et, plus globalement, si, tu vois tu as fait la séquence de boxe, et si on se recule un petit peu et on se dit qu'est-ce que tu as super bien aimé ?
(11 : 11)	131	Mathilde	Euh… les pieds.
(11 : 17)	132	Enseignante	Les pieds, et au contraire les ce que tu as moins aimé et qui ta dérangé ?
(11 : 24)	133	Mathilde	Euh…
(11 : 29)	134	Enseignante	Rien de particulier ?
(11 : 30)	135	Mathilde	Bah non.
(11 : 33)	136	Enseignante	Qu'est-ce qui te plait dans cette activité boxe ?
(11 : 41)	137	Mathilde	Tout (rire).
(11 : 43)	138	Enseignante	Par exemple ?
(11 : 45)	139	Mathilde	La manière de faire quand on attaque, la manière de se défendre et voilà.
(11 : 53)	140	Enseignante	Est-ce que tu aimes bien l'endroit où ça se passe ? L'enceinte ? Est-ce que tu aimes bien être enfermé dans cette enceinte ?
(11 : 59)	141	Mathilde	Oui.
(12 : 05)	142	Enseignante	Et qu'est-ce qui ne te plaît pas du tout.
(12 : 13)	143	Mathilde	Rien.
(12 : 15)	144	Enseignante	Et comment tu te sens au niveau de tes émotions à la fin de cette séquence-là ?
(12 : 23)	145	Mathilde	C'est-à-dire ?
(12 : 25)	146	Enseignante	Est-ce que tu es, tu te sens heureuse, déçue, tu te sens mitigée on va dire au niveau de tes émotions sur la séquence de boxe ?
(12 : 38)	147	Mathilde	Heureuse.
(12 : 41)	148	Enseignante	Heureuse d'avoir participé à cette séquence finalement.
(12 : 43)	149	Mathilde	Oui.
(12 : 45)	150	Enseignante	Et toi si tu pouvais me faire un bilan, qu'est-ce qui t'a surprise de manière générale dans la séquence ?
(12 : 52)	151	Mathilde	Les techniques.
(12 : 55)	152	Enseignante	Les techniques pourquoi ?

(12 : 58)	153	Mathilde	Parce que quand on voit à la télé c'est pas pareil, c'est, on se dit oui « ouais c'est facile », tout le monde peut faire ça. Puis au final quand on essaie dès le début et bien on y arrive pas et en fait on se rend compte que c'est pas si facile et qu'il faut de l'entrainement.
(13 : 11)	154	Enseignante	D'accord et est-ce que ça tu as bien aimé justement, apprendre les techniques ?
(13 : 16)	155	Mathilde	Oui.
(13 : 17)	156	Enseignante	Et est-ce qu'il y a autre chose qui t'a surprise ? Que tu as découvert ?
(13 : 25)	157	Mathilde	Bah j'ai tout découvert en fait. La boxe à la télé ça m'énervait et je pensais pas que c'était comme ça.
(13 : 36)	158	Enseignante	Et maintenant si tu regardais de la boxe à la télé, est-ce que tu verrais la boxe différemment ou comme tu la voyais au début ?
(13 : 42)	159	Mathilde	Bah différemment parce que j'ai appris, et maintenant je peux faire « ah oui et bien moi aussi je peux faire ça ! ».
(13 : 48)	160	Enseignante	D'accord et qu'est-ce que tu savais déjà et que tu n'as pas appris finalement.
(13 : 54)	161	Mathilde	Bah les poings et les pieds, il faut donner des coups bien quoi.
(13 : 59)	162	Enseignante	D'accord.

3.2.2 Entretien d'Emma dans l'APSA savate boxe française

Temps	Interaction n°	Interlocuteur	Dialogue
(0 : 21)	1	Enseignante	Donc nous on va parler de l'activité demi-fond là la séquence que vous avez euh normalement euh ce semestre-là là pendant les vacances. Donc moi je voulais savoir euh quand madame B. vous a annoncé que vous aviez vous alliez faire boxe. Qu'est-ce, qu'est-ce que tu en as pensé ? Qu'est-ce que tu t'es dit ?
(0 : 37)	2	Emma	Bah j'étais contente parce que bah c'est pas tous les jours qu'on fait ce sport-là dans les collèges.
(0 : 42)	3	Enseignante	D'accord. Et euh quoi d'autre ?
(0 : 46)	4	Emma	C'est tout.

(0 : 47)	5	Enseignante	T'étais contente. Donc tu t'es… qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête ?
(0 : 50)	6	Emma	Bah qu'on allait frapper mais en fait bah non. Du coup bah…
(0 : 54)	7	Enseignante	Et t'as été déçue, pas déçue ?
(0 : 56)	8	Emma	Bah au début, on se… bah vu que l'ambiance de classe bah elle faisait beaucoup de bruit et ben on a pris du temps. Donc du coup bah c'était énervant parce qu'on a pas commencé tout de suite.
(1 : 07)	9	Enseignante	D'accord.
(1 : 07)	10	Emma	Mais… Sinon non pas au début parce que en fait on ne frappe pas mais on touche et puis bah c'est bien mais pour moi la boxe faut frapper.
(1 : 17)	11	Enseignante	D'accord. Et hum… donc t'étais plutôt contente de l'activité boxe ?
(1 : 22)	12	Emma	Oui.
(1 : 23)	13	Enseignante	Fin quand quand madame B. t'a annoncé ça t'étais contente ? D'accord.
(1 : 25)	14	Emma	(Hochement de tête pour dire oui).
(1 : 27)	15	Enseignante	Et quels euh quels étaient tes objectifs en début de séquence ? Qu'est-ce que tu t'es dit ?
(1 : 33)	16	Emma	Bah je me suis rien dit de spécial.
(1 : 35)	17	Enseignante	T'avais pas d'objectifs particuliers ?
(1 : 36)	18	Emma	(Basculement de tête pour dire non).
(1 : 38)	19	Enseignante	Est-ce que t'avais une émotion particulière ?
(1 : 41)	20	Emma	Non.
(1 : 41)	21	Enseignante	Est-ce que t'étais heureuse de venir en cours d'EPS ou au contraire bon bah il y a cours d'EPS j'y vais ?
(1 : 48)	22	Emma	Bah j'étais contente.
(1 : 49)	23	Enseignante	T'étais contente ?
(1 : 59)	24	Emma	(Hochement de tête pour dire oui).

(1 : 51)	25	Enseignante	Hum, et est-ce que euh t'as… t'avais des préoccupations spécifiques en commençant ?
(2 : 00)	26	Emma	Hum non.
(2 : 00)	27	Enseignante	En commençant l'activité ?
(2 : 01)	28	Emma	(Basculement de tête pour dire non).
(2 :01)	29	Enseignante	Non. Juste hormis le fait que tu pensais que vous alliez frapper. C'est tout ?
(2 : 07)	30	Emma	(Hochement de tête pour dire oui).
(2 : 08)	31	Enseignante	D'accord. Hum, qu'est ce qui t'as étonné pendant la… dans pendant la séquence ?
(2 : 15)	32	Emma	Bah en fait euh pour moi la boxe française il y avait juste les poings et les pieds et on frappait bah un peu comme on voulait mais il y a plein de trucs techniques.
(2 : 22)	33	Enseignante	Il y a quoi ?
(2 : 23)	34	Emma	Y a le chassé, le frontal, bah avec le pied euh avec le poing il y a le direct et le fouetté ou c'est avec le pied je sais plus.
(2 : 34)	35	Enseignante	Avec le pied, c'est pas grave. D'accord. Et qu'est-ce qui t'as surpris du coup ?
(2 : 39)	36	Emma	Bah qu'il y a plein de choses.
(2 : 40)	37	Enseignante	D'accord. Et hum pourquoi ça t'as surpris ? Etonnée ?
(2 : 44)	38	Emma	Bah je pensais qu'il y avait beaucoup moins de choses parce que c'est de la boxe donc euh…
(2 : 50)	39	Enseignante	Quelles représentations t'avais de l'activité boxe ? Qu'est-ce que tu pensais dans ta tête ? Qu'est-ce que c'est pour toi l'activité boxe ?
(2 : 58)	40	Emma	Bah pour moi euh bah on était dans une enceinte et puis bah on fait des touches.
(3 : 05)	41	Enseignante	Aujourd'hui c'est ça que tu me dis.
(3 : 06)	42	Emma	Oui. Mais au début…
(3 : 08)	43	Enseignante	Voilà.

(3 : 08)	44	Emma	Euh pour moi c'est bah on est dans l'enceinte et puis bah on frappe avec le pied et les poings.
(3 : 14)	45	Enseignante	D'accord. On frappe quoi ?
(3 : 17)	46	Emma	Comment ça ?
(3 : 18)	47	Enseignante	On frappe quoi ? Qui ?
(3 : 20)	48	Emma	Bah on frappe son adversaire.
(3 : 21)	49	Enseignante	(Hochement de tête pour dire oui). D'accord, ok. Et hum… qu'est-ce que tu t'es fin est-ce que pendant la séquence tu t'es fixé des objectifs ?
(3 : 31)	50	Emma	Non.
(3 : 31)	51	Enseignante	Non. Est-ce que t'as eu des ressentis particuliers ?
(3 : 36)	52	Emma	Non.
(3 : 38)	53	Enseignante	Et pourquoi tu ne t'es pas fixé d'objectifs ?
(3 : 40)	54	Emma	Bah parce que c'est de la boxe et pas forcément comme la course y a juste bah dans la boxe française bah de ce qu'elle nous a dit c'est pas faut pas mettre ko donc il n'y a pas d'objectif à mettre à terre son adversaire. Donc du coup bah j'ai pas forcément d'objectif.
(3 : 58)	55	Enseignante	D'accord. Et hum… donc toi quelles étaient tes inquiétudes ? Tes préoccupations ? Tes soucis ? Pendant l'activité de boxe.
(4 : 09)	56	Emma	J'avais pas vraiment de préoccupations parce que je savais un peu comment c'était mais sinon non.
(4 : 19)	57	Enseignante	C'est-à-dire ? Tu savais comment que c'était ?
(4 : 21)	58	Emma	Bah je savais que fallait toucher avec les pieds et avec les poings.
(4 : 26)	59	Enseignante	Et est-ce que ça t'as plu de faire ça ?
(4 : 27)	60	Emma	Oui.
(4 : 28)	61	Enseignante	Ou tu aurais préféré frapper par exemple ?
(4 : 31)	62	Emma	Bah j'aurais préféré mais je trouve c'est quand même mieux de toucher bah pour faire euh

			bah pour mieux… je sais pas comment dire. Pour mieux être euh… fin pour mieux s'amuser parce que si on se fait mal et bah après on peut plus faire donc du coup bah on est déçu.
(4 : 47)	63	Enseignante	D'accord. Ok. Et hum… est-ce que t'as eu des t'as eu des préoccupations hors boxe ? C'est-à-dire est-ce que tu pensais qu'à la boxe quand t'étais en classe ou est-ce que tu pensais à boxer par exemple contre ta copine ? Un copain Hum ?
(5 : 09)	64	Emma	Bah au début je pensais qu'on allait choisir nos nos adversaires et bah non…
(5 : 15)	65	Enseignante	Et du coup, c'est… qu'est-ce que ça t'as fait ça ?
(5 : 18)	66	Emma	Bah rien mais c'était en fait c'était bien quand même parce que on apprend à connaître la force des gens et et… de bah de plus connaître de nouvelles personnes parce qu'on se bat contre eux.
(5 : 29)	67	Enseignante	Donc finalement ça t'as plu ou ça t'as pas plu de faire ça ?
(5 : 32)	68	Emma	Bah ça m'a plu.
(5 : 33)	69	Enseignante	D'accord. Et hum… est-ce que hum… à des moments tu t'es dit oh ça m'embête d'aller en boxe ou jamais eut ce ressenti ?
(5 : 43)	70	Emma	Hum jamais.
(5 : 45)	71	Enseignante	Jamais. Et hum… quelles quelles étaient tes pensées ? Est-ce que t'avais d'autres pensées que la boxe ou euh autre chose pendant le cours ?
(5 : 56)	72	Emma	Bah oui des fois mais... bah des fois je parlais parce que vu que personne écoutait bah c'était énervant don du coup bah on parlait. Et sinon non en boxe on, je pensais que bah à la boxe ou au cours que j'avais après.
(6 : 11)	73	Enseignante	Au cours que t'avais après d'accord. Ok. Et hum…

			maintenant que la séquence de… de boxe est finie euh qu'est-ce que tu en as pensé toi ?
(6 : 20)	74	Emma	Bah c'était bien parce que on a pu apprendre un nouveau sport qu'on a pas l'habitude de voir tous les jours.
(6 : 27)	75	Enseignante	Hum… quoi d'autre ?
(6 : 31)	76	Emma	C'est tout. Fin j'ai pas pensé grand-chose de la boxe parce que j'en savais un peu un peu plus que l'athlétisme.
(6 : 38)	77	Enseignante	Qu'est-ce que tu savais de plus ?
(6 : 40)	78	Emma	Bah que déjà c'était dans une enceinte, que fallait toucher, y avait des gants, y avait un adversaire puis après bah y avait juste les les frappes techniques.
(6 : 55)	79	Enseignante	D'accord. Et hum… est-ce que t'as du coup t'as bien vécu la séquence ou est-ce que au contraire tu l'as un peu moins bien vécu ?
(7 : 04)	80	Emma	Hum… Moi j'ai bien vécu. Fin j'ai bien aimé la boxe.
(7 : 08)	81	Enseignante	Et pourquoi ?
(7 : 10)	82	Emma	Bah en fait ça va tout le temps venir sur la même phrase mais parce que c'est c'est un sport que que j'aura pas si on m'aurait proposé des sports je je l'aurai pas dit direct. Fin j'aurai pas choisi.
(7 : 26)	83	Enseignante	Et maintenant, à l'heure d'aujourd'hui est-ce que tu penses que tu aimerais en refaire ?
(7 : 31)	84	Emma	Oui mais pas en loisir fin juste euh en sport oui mais pas en loisir euh comme euh en compétition ou en en match.
(7 : 40)	85	Enseignante	Alors toi tu voudrais plutôt faire en compétition ou en loisir ? C'est ça que tu veux bien me faire comprendre.
(7 : 46)	86	Emma	Bah en fait euh y a des sports c'est loisir donc c'est le week-end ou dans la semaine mais là

			la boxe j'aime bien mais pas le week-end et la semaine. Fin des fois oui en s'amusant chez soi ou avec des amis mais pas tout le temps comme ça.
(8 : 02)	87	Enseignante	D'accord. Et hum… quel quel ressenti tu as aujourd'hui pour la boxe ? Est-ce que euh… demain on te redit que tu as une séquence de demi-fond t'es comment ? T'es contente ? T'es pas contente ? Tu, ça te fais rien ?
(8 : 19)	88	Emma	(Rire).
(8 : 22)	89	Enseignante	Il y a quelqu'un qui doit être aux toilettes. Alors du coup euh… qu'est-ce que ça te fait ?
(8 : 31)	90	Emma	De demi-fond ?
(8 : 32)	91	Enseignante	Non de boxe.
(8 : 33)	92	Emma	Ah. Hum…
(8 : 34)	93	Enseignante	Si on t'annonce que t'as une séquence de boxe ?
(8 : 36)	94	Emma	Bah moi ça me plais parce que c'est bien la boxe parce qu'on a appris des choses qu'on qu'on pensait pas des fois donc euh…
(8 : 44)	95	Enseignante	D'accord. Et hum… quelles situations t'as bien aimé pendant la séquence ?
(8 : 50)	96	Emma	Euh vers la fin quand on a appris vraiment les les gestes techniques avec les pieds et les bras.
(8 : 56)	97	Enseignante	D'accord. Par exemple, est-ce que t'as un exemple concret ?
(8 : 59)	98	Emma	Bah moi j'ai bien aimé le le frontal avec le pied parce que c'est hum comment… fin je sais pas comment dire. Fin on frappe avec le pied mais en même temps on fait attention parce que on a on garde quand même une distance de sécurité.
(9 : 15)	99	Enseignante	D'accord. Et hum pourquoi t'as aimé plus le frontal que le chassé par exemple ?
(9 : 21)	100	Emma	Bah je trouvais que c'était mieux pour euh… par exemple le le chassé c'est on des fois on peut

			sauver ou perdre l'équilibre alors que le frontal on a juste à emmener la jambe derrière ou la mettre devant ou…
(9 : 33)	101	Enseignante	Tu trouves ça du coup plus facile à exécuter alors peut-être ?
(9 : 34)	102	Emma	Oui (Hochement de tête pour dire oui).
(9 : 36)	103	Enseignante	Et plus efficace ?
(9 : 37)	104	Emma	(Hochement de tête pour dire oui).
(9 : 39)	105	Enseignante	D'accord. Et hum… quelles situations t'as moins aimé ?
(9 : 43)	106	Emma	Euh… j'en ai pas forcément.
(9 : 45)	107	Enseignante	Est-ce que hum… t'avais des moments où tu pratiquais pas est-ce que t'étais ça t'embêtais par exemple ?
(9 : 52)	108	Emma	Hum oui parce que bah moi je voulais faire parce que j'aimais bien parce que en même temps quand on est avec des amis aussi c'est bien parce que on peut hum… bah on peut jouer contre elles. En même temps on joue mais on apprend quand même un sport. Donc c'est bien.
(10 : 08)	109	Enseignante	D'accord. Donc il n'y a pas forcément de situations que t'as pas t'as pas aimé ?
(10 : 12)	110	Emma	Non.
(10 : 13)	111	Enseignante	D'accord. Et les temps où par exemple madame B. comme tu m'as dit tout à l'heure, vous attend pour commencer euh… la boxe, qu'est-ce que tu en penses de ça toi ?
(10 : 25)	112	Emma	Bah moi ça m'énerve un peu parce que ok cinq minutes ça va mais après continuer pendant toute la séance on a perdu beaucoup de temps donc du coup bah c'est ça aussi que des fois si on ne maîtrise pas le chassé ou le frontal ou des des frappes techniques et ben c'est à cause de ça qu'on a perdu du temps.

(10 : 42)	113	Enseignante	D'accord. Et hum lors de l'évaluation, quels est… quel était ton objectif toi ?
(10 : 49)	114	Emma	Bah de… de faire au mieux les les les frappes techniques.
(10 : 56)	115	Enseignante	D'accord.
(10 : 56)	116	Emma	Mais surtout avec les pieds parce que les poings c'est plus simple qu'avec les pieds.
(11 : 00)	117	Enseignante	Pour toi ?
(11 : 00)	118	Emma	Oui.
(11 : 01)	119	Enseignante	D'accord. Pourquoi tu trouves ça plus simple ?
(11 : 03)	120	Emma	Bah parce que le poing tu fin c'est à ta hauteur alors que le pied faut monter euh il peut… fin on peut perdre l'équilibre euh…
(11 : 14)	121	Enseignante	D'accord. Et hum… sur quoi t'étais préoccupée ? Focalisée los de l'évaluation ?
(11 : 23)	122	Emma	Euh… j'étais juste euh… en fait c'est pas que j'étais focalisée sur quelque chose c'est que hum… en fait je voulais absolument gagner et faire des des les frappes qui valaient le plus de points.
(11 : 37)	123	Enseignante	D'accord.
(11 : 38)	124	Emma	Au moins essayer.
(11 : 40)	125	Enseignante	Essayer. Ok. Et hum… comment tu t'es sentie le jour de l'évaluation ?
(11 : 45)	126	Emma	Bah j'étais pressée de la faire parce que je voulais voir si j'avais bien bien tout compris euh parce que quand elle nous a expliqué les les les points euh comment ils fin les points avec quoi on pouvait les avoir et bah je les ai essayé mais dès fois j'arrivais pas mais au moins j'avais essayé.
(12 : 06)	127	Enseignante	D'accord. Et hum… est-ce que toi euh est-ce que tu peux me rappeler ton objectif de de l'évaluation ? Quel était ton objectif ?
(12 : 15)	128	Emma	Euh bah j'en avais pas vraiment en fait. Bah j'avais juste envie de

			de faire le plus de coups techniques possibles.
(12 : 21)	129	Enseignante	Hum, bah ça en est un ça. Et est-ce que tu penses l'avoir réussi ?
(12 : 27)	130	Emma	Je sais pas parce que y a des fois euh oui mais y a des choses des fois non parce que j'avais l'impression de mal faire et du coup bah ça me démoralisait entre guillemets fin…
(12 : 40)	131	Enseignante	D'accord et quand tu faisais bien ça te faisais quoi ?
(12 : 42)	132	Emma	Bah j'avais plus confiance en moi.
(12 : 44)	133	Enseignante	Et tu penses avoir plus bien fait ou mal fait ?
(12 : 48)	134	Emma	Plus bien fait mais des choses mauvaises aussi.
(12 : 52)	135	Enseignante	D'accord. Et hum globalement qu'est-ce que tu as, qu'est-ce que tu pourrais retenir et que t'as vraiment aimé dans l'ac... dans l'activité boxe ? Et qu'est-ce que tu as au contraire beaucoup moins aimé ? Et que tu retiens aujourd'hui.
(13 : 07)	136	Emma	Bah y a, j'ai pas vraiment quelque chose qui m'a déçu parce que j'ai, j'ai tout apprécié. Fin pas tout tout mais c'est pas une grosse grosse déception.
(13 : 18)	137	Enseignante	D'accord.
(13 : 18)	138	Emma	Fin c'est voilà un peu mais vite fait.
(13 : 22)	139	Enseignante	Et c'est pourquoi ? Ça serait plus quelle euh quelle partie que t'aimerais pas re… reproduire par exemple ?
(13 : 27)	140	Emma	Euh bah les poings parce que c'est bien mais on apprend pas grand-chose parce que on apprend le direct mais le direct on sait déjà faire fin on l'a étudié longtemps alors que bah presque tout le monde le savait le faire.
(13 : 42)	141	Enseignante	D'accord.
(13 : 43)	142	Emma	Donc c'était un peu énervant au bout d'un moment.

(13 : 44)	143	Enseignante	D'accord. Tu te lassais quoi ?
(13 : 46)	144	Emma	Oui.
(13 : 47)	145	Enseignante	Et qu'est-ce que tu as-tu as bien aimé et que tu voudrais vraiment refaire ?
(13 : 51)	146	Emma	Hum bah les les frappes techniques avec les pieds.
(13 : 55)	147	Enseignante	D'accord. Hum, qu'est ce qui te plaît toi dans cette activité ?
(14 : 01)	148	Emma	Bah moi c'est surtout le contact fin j'aime bien taper mais j'essayais de pas taper trop fort des fois parce que y avait des des gens qui bah qui avaient moins de force que moi. Du coup bah je tapais pas hyper fort.
(14 : 12)	149	Enseignante	Est-ce que tu crois que c'est une question de force ?
(14 : 17)	150	Emma	Bah oui parce que la boxe c'est c'est mental aussi mais c'est surtout la force parce que si on a pas beaucoup de force et qu'on veut donner des coups et bah on pourra pas euh vraiment bah l'arbitre par exemple il pourra pas vraiment voir si on l'a touché ou pas.
(14 : 31)	151	Enseignante	D'accord. Et si on est-ce que tu crois que il y en a qui n'aimaient pas forcément frapper, est-ce que tu crois que ce n'est pas dû à autre, à autre chose ?
(14 : 41)	152	Emma	Je sais pas.
(14 : 42)	153	Enseignante	Je sais pas par exemple la peur. Est-ce que tu crois pas la peur de recevoir un coup. Non ? Tu penses pas ?
(14 : 49)	154	Emma	Si.
(14 : 49)	155	Enseignante	Pour certains ? Est-ce que toi tu l'as vécu à un moment cette peur-là de recevoir un coup et ?
(14 : 55)	156	Emma	Hum oui parce que bah y avait quelqu'un qui donnait des coups forts mais elle ne s'en rendait pas compte.
(14 : 59)	157	Enseignante	D'accord. Est-ce que tu lui as dit justement ?
(15 : 01)	158	Emma	Oui mais elle s'en rend pas compte donc du coup bah en fait

			elle essaye de donner des coups pas forts mais elle n'y arrive pas.
(15 : 09)	159	Enseignante	D'accord. Et est-ce que à un moment t'as eu un adversaire qui était euh plutôt qui donnait des… fin qui avait peur ? Est-ce que tu l'as ressenti ?
(15 : 17)	160	Emma	Oui.
(15 : 18)	161	Enseignante	Avec plusieurs élèves ?
(15 : 19)	162	Emma	Euh un seul.
(15 : 20)	163	Enseignante	Et qu'est-ce que t'as fait par rapport à ça ?
(15 : 22)	164	Emma	Bah j'ai donné des coups moins fort et juste avec les poings.
(15 : 25)	165	Enseignante	D'accord. hum, euh et comment tu te sens au niveau de tes émotions aujourd'hui si tu pouvais me dire une une émotion que t'as ressenti à la fin de la séquence de demi-fond ? Laquelle ça serait ?
(15 : 38)	166	Emma	Bah en fait j'étais un peu déçue parce que je voulais quand même continuer la séquence parce que c'était bien mais euh à un moment bah je me lassais un peu des choses que j'avais déjà faites. Fin y a des choses que que j'arrive toujours pas à faire mais c'est pas j'arrive quand même mieux que au début du coup bah c'est mieux.
(16 : 00)	167	Enseignante	Toi tu sens que t'as progressé dans l'activité boxe.
(16 : 01)	168	Emma	Oui.
(16 : 02)	169	Enseignante	D'accord. Et hum qu'est-ce que tu as retenu de la séquence de boxe ?
(16 : 09)	170	Emma	Bah que la boxe française c'est pas dla c'est pas dla frappe c'est de la touche et que c'est l'objectif c'est pas de mettre KO c'est de juste euh mettre des frappes sur l'adversaire.
(16 : 23)	171	Enseignante	D'accord. Et qu'est-ce que t'as donc du coup ça tu l'as découvert ? Tu ne connaissais pas ?

(16 : 27)	172	Emma	Oui (Hochement de tête pour dire oui).
(16 : 28)	173	Enseignante	D'accord. Et hum qu'est-ce qui t'as surprise ? Qu'est-ce que t'as quelque chose particulièrement qui t'as surpris ?
(16 : 35)	174	Emma	Non.
(16 : 36)	175	Enseignante	Non, donc euh est-ce que y a quelque chose que tu connaissais déjà et que ça ah bah la séquence t'as permis de dire oui bah je connaissais déjà ?
(16 : 47)	176	Emma	Bah le direct.
(16 : 49)	177	Enseignante	Le direct ?
(16 : 50)	178	Emma	Et c'est tout.
(16 : 51)	179	Enseignante	Et est-ce que ça t'as plu de le travailler justement ?
(16 : 54)	180	Emma	Oui.
(16 : 54)	181	Enseignante	Oui ?
(16 : 55)	182	Emma	Parce que au début euh, au début je le faisais mais en fait je le faisais mal parce que je donnais un coup mais je ne revenais pas tout de suite.
(17 : 03)	183	Enseignante	D'accord.
(17 : 03)	184	Emma	Et elle nous a dit qu'il fallait faire l'élastique bah donner un coup et direct revenir.
(17 : 07)	185	Enseignante	D'accord, ok bon bah merci beaucoup Emma.

3.2.3 Entretien de Camille dans l'APSA savate boxe française

Temps	Interaction n°	Interlocuteur	Dialogue
(0 : 09)	1	Enseignante	Hum, moi je voulais savoir qu'est-ce que t'as ressenti lorsque madame B. t'a annoncé que… que vous alliez faire demi-fond ? que tu allais faire demi-fond ?
(0 : 18)	2	Camille	Bah j'étais pressée.
(0 : 19)	3	Enseignante	N'importe quoi je recommence, c'est boxe.
(0 : 22)	4	Camille	J'étais pressée.
(0 : 23)	5	Enseignante	T'étais pressée. Pourquoi t'étais pressée ?
(0 : 26)	6	Camille	Parce que j'adore la boxe.
(0 : 28)	7	Enseignante	Hum. Donc quand… Quelles émotions t'as ressenti justement quand elle t'a

			annoncé que vous… que vous alliez faire boxe ?
(0 : 34)	8	Camille	Bah j'avais hâte.
(0 : 36)	9	Enseignante	T'avais hâte. T'étais donc plutôt heureuse ?
(0 : 39)	10	Camille	Oui.
(0 : 39)	11	Enseignante	Contente. D'accord. Et hum… pourquoi, pourquoi t'aimes bien cette activité ?
(0 : 45)	12	Camille	Bah j'en ai fait en dehors du collège.
(0 : 47)	13	Enseignante	Ah d'accord. Donc justement euh tu tu penses que… ça te motive d'en faire aussi au collège ?
(0 : 57)	14	Camille	Hum (Hochement de tête pour dire oui).
(0 : 58)	15	Enseignante	D'accord. Et hum… quels étaient tes objectifs justement en commençant l'activité boxe ?
(1 : 05)	16	Camille	Je sais plus.
(1 : 06)	17	Enseignante	Est-ce que t'avais des objectifs particuliers ?
(1 : 09)	18	Camille	Hum non.
(1 : 10)	19	Enseignante	Des attentes particulières ?
(1 : 12)	20	Camille	Non (Basculement de tête pour dire non).
(1 : 14)	21	Enseignante	Non. Tu t'es dit je vais… on va commencer l'activité boxe et euh… on verra comment ça se passe.
(1 : 20)	22	Camille	Hum.
(1 : 22)	23	Enseignante	Et est-ce que hum pendant la séquence t'as eu des objectifs particuliers ?
(1 : 28)	24	Camille	Bah de… bah de rester toujours motivée fin de… toujours restée concentrée et le fait d'aller jusqu'au bout.
(1 :36)	25	Enseignante	D'accord. Et hum pourquoi ça ce c'était un objectif pour toi ?
(1 : 43)	26	Camille	Parce que j'abandonne facilement des fois.
(1 : 45)	27	Enseignante	Et là est-ce que tu as abandonné ?
(1 : 47)	28	Camille	Non.
(1 : 48)	29	Enseignante	T'es toujours restée dans l'activité boxe ? Euh…
(1 : 51)	30	Camille	Oui.
(1 : 52)	31	Enseignante	Motivée et enthousiasme, dynamique ?
(1 : 54)	32	Camille	(Hochement de tête pour dire oui).

(1 : 55)	33	Enseignante	D'accord. Est-ce… Et hum… est-ce que y avait pas… t'avais par exemple des objectifs euh… de défense ou savoir attaquer ou de progresser euh ?
(2 : 08)	34	Camille	Non (Basculement de tête pour dire non).
(2 : 09)	35	Enseignante	Non. Toi c'était euh restée motivée ?
(2 : 11)	36	Camille	Oui (Hochement de tête pour dire oui).
(2 : 12)	37	Enseignante	Et est-ce que euh donc durant toute la séquence t'es restée motivée ?
(2 : 17	38	Camille	(Hochement de tête pour dire oui).
(2 : 19)	39	Enseignante	Est-ce que y a d'autres objectifs qui sont apparus ?
(2 : 21)	40	Camille	Non.
(2 : 23)	41	Enseignante	Par exemple être avec tes copains, copines euh…
(2 : 26)	42	Camille	(Basculement de tête pour dire non).
(2 : 27)	43	Enseignante	Euh… ??? fin progresser en utilisant les poings, les pieds euh…
(2 : 32)	44	Camille	Non (Basculement de tête pour dire non).
(2 : 33)	45	Enseignante	Non. D'accord. Et hum… Est-ce que t'as toujours eu euh… un sentiment d'enthousiasme à aller dans les cours justement de de madame B. en boxe ?
(2 : 45)	46	Camille	Oui. (Hochement de tête pour dire oui).
(2 : 46)	47	Enseignante	Est-ce que t'étais toujours… tous les jours contente ?
(2 : 48)	48	Camille	Oui.
(2 : 50)	49	Enseignante	Pourquoi t'étais contente ?
(2 : 51)	50	Camille	Euh parce que on… comme ça on se défoule et c'est c'est mieux que de rester assis sur une chaise.
(2 : 58)	51	Enseignante	Et hum… est-ce que dans d'autres activités tu peux pas te défouler aussi ?
(3 : 03)	52	Camille	Hum… Euh non.
(3 : 07)	53	Enseignante	Pourquoi la boxe du coup tu te défoules plus que dans d'autres activités ?
(3 : 10)	54	Camille	Bah je sais pas. Je préfère.
(3 : 14)	55	Enseignante	Ouais parce que toi tu préfères ?
(3 : 16)	56	Camille	(Hochement de tête pour dire oui).
(3 : 17)	57	Enseignante	D'accord. Et hum fin est-ce que tu penses justement euh avoir euh eu d'autres préoccupations ? Est-ce que y a autre chose qui te… à quoi tu te

			concentrais ? Tu te focalisais ? A part ta motivation en boxe.
(3 : 35)	58	Camille	Non. Rien d'autre.
(3 : 38)	59	Enseignante	T'avais pas d'autres ressentis ? D'autres choses à quoi tu pensais ?
(3 : 42)	60	Camille	Non (basculement de tête pour dire non).
(3 : 42)	61	Enseignante	Par exemple, à manger après euh…
(3 : 44)	62	Camille	(Basculement de tête pour dire non).
(3 : 46)	63	Enseignante	Non. Toi ton objectif c'était vraiment de de te motiver, de rester motivée en boxe.
(3 : 52)	64	Camille	Oui (hochement de tête pour dire oui).
(3 : 53)	65	Enseignante	Et maintenant que la séquence est… de boxe est finie comment est-ce que toi tu l'as ressenti ?
(3 : 59)	66	Camille	Hum… j'ai, j'ai aimé.
(4 : 01)	67	Enseignante	T'as aimé. Pourquoi ?
(4 : 02)	68	Camille	Bah parce que c'était mieux que que les autres. Fin que les autres activités.
(4 : 08)	69	Enseignante	Pourquoi c'était mieux ?
(4 : 11)	70	Camille	Je sais pas. J'ai après fin j'ai mieux apprécié.
(4 : 15)	71	Enseignante	Et est-ce que tu sais pourquoi t'as mieux apprécié ? Est-ce que t'as des situations que t'as préférées ?
(4 : 21)	72	Camille	Non.
(4 : 23)	73	Enseignante	T'as apprécié parce que peut-être euh y a un un adversaire ? Parce que peut-être aussi y a un endroit qui est délimité ? Ou parce que euh faut utiliser finalement ton corps pour atteindre le corps adverse ?
(4 : 43)	74	Camille	Ouais (Hochement de tête pour dire oui).
(4 : 44)	75	Enseignante	Et c'est toi qu'est ce qui te motivait le plus là-dedans ?
(4 : 47)	76	Camille	Euh quand tu utilises ton corps. Et celui de l'autre.
(4 : 51)	77	Enseignante	D'accord. Et hum toi est-ce que ça t'as surpris ou non euh de toucher les adversaires et non de les frapper ?
(5 : 02)	78	Camille	Euh non.
(5 : 04)	79	Enseignante	Ça t'as pas surprise ?
(5 : 05)	80	Camille	Non.
(5 : 05)	81	Enseignante	Toi tu… frapper ça te dérange… ? Fin toucher ça te dérange pas ?
(5 : 10)	82	Camille	Oui.

(5 : 11)	83	Enseignante	D'accord. Et hum est-ce que tu as changé d'avis sur euh l'activité boxe ?
(5 : 18)	84	Camille	Non (basculement de tête pour dire non).
(5 : 20)	85	Enseignante	Tu restes toujours euh fin ça reste toujours ton activité préférée pour l'instant ?
(5 : 24)	86	Camille	Oui (hochement de tête pour dire oui).
(5 : 25)	87	Enseignante	Depuis le début de l'année scolaire ?
(5 : 26)	88	Camille	(Hochement de tête pour dire oui).
(5 : 28)	89	Enseignante	Et hum est-ce que t'as eu d'autres d'autres d'autres ressentis maintenant que la séquence est finie sur la boxe ?
(5 : 36)	90	Camille	Non.
(5 : 38)	91	Enseignante	Non ?
(5 : 38)	92	Camille	Rien d'autre.
(5 : 40)	93	Enseignante	Hum qu'est-ce tu… est-ce que tu peux me dire quelle(s) situation(s) t'as particulièrement aimé ? Pendant la séquence.
(5 : 48)	94	Camille	Hum c'était quand on était à trois et quand on gagnait et bah on devait avancer dans un autre combat.
(5 : 56)	95	Enseignante	D'accord. Avec un nouvel adversaire ?
(6 : 00)	96	Camille	Hum.
(6 : 01)	97	Enseignante	D'accord. Et pourquoi tu as aimé cette situation ?
(6 : 04)	98	Camille	Bah je trouve ça nous fait progresser bah si on gagne on progresse.
(6 : 09)	99	Enseignante	Hum hum.
(6 : 10)	100	Camille	Et si on perd bah on recommence avec une autre adversaire.
(6 : 15)	101	Enseignante	D'accord. Est-ce que y a autre chose qui te… que t'aimais bien dans cette situation-là ?
(6 : 20)	102	Camille	Non.
(6 : 21)	103	Enseignante	Donc ça ce… progresser pour gagner ça te ça te motivais ?
(6 : 27)	104	Camille	Oui.
(6 : 27)	105	Enseignante	Est-ce que y a d'autres situations auxquelles t'as pas du tout aimé ?
(6 : 32)	106	Camille	Non. Non.
(6 : 35)	107	Enseignante	Est-ce que euh… d'une façon un peu plus globale en cours avec madame B. est-ce que euh il y a quelque chose qui te dérangeais ?
(6 : 48)	108	Camille	Euh c'était quand tout le monde faisait n'importe quoi.

(6 : 50)	109	Enseignante	C'est-à-dire ?
(6 : 52)	110	Camille	Bah par exemple y avait un élève et bah il il faisait l'intéressant et tout le monde le suivait. Madame B. elle attendait qu'on se taisait sauf que pendant une heure ça continu.
(7 : 03)	111	Enseignante	D'accord. Et toi pourquoi ça ça t'énervais ça ?
(7 : 06)	112	Camille	Parce que je voulais faire… bah je voulais faire la boxe. Et je voulais pas qu'on perde une heure à faire n'importe quoi.
(7 : 13)	113	Enseignante	D'accord. Et quel a été toi ton comportement là-dedans ?
(7 : 17)	114	Camille	Bah j'ai attendu que ça se termine. Je leur disais de se taire mais ils ne se taisaient pas du coup on a attendu.
(7 : 23)	115	Enseignante	Et comment t'étais toi euh t'étais dans quelle émotion quand il y avait ce moment-là justement ?
(7 : 29)	116	Camille	J'étais énervée.
(7 : 31)	117	Enseignante	T'étais énervée. Et hum au contraire, quelle(s) situation(s) t'as vraiment euh, pas forcément que des situations où t'as appris la boxe mais euh quelle(s) euh quelle(s) expériences t'as eu en boxe qui t'as… que t'as vraiment vraiment bien aimé ?
(7 : 50)	118	Camille	Hum je sais pas.
(7 : 52)	119	Enseignante	Est-ce que euh le… par exemple les adversaires. Est-ce que tu préférais quand c'était avec tes copains/copines ou quand tu t'en fichais ?
(8 : 01)	120	Camille	Euh pas avec mes copains/copines.
(8 : 04)	121	Enseignante	Pourquoi ?
(8 : 04)	122	Camille	Parce que si j'étais avec mes amis euh dès qu'on essaye de se concentrer bah on rigolait. Et du coup bah on était pas vraiment dans l'objectif.
(8 : 14)	123	Enseignante	D'accord. Et hum lors de l'évaluation toi, donc c'était juste avant les vacances quel a été ton objectif ?
(8 : 23)	124	Camille	Euh bah d'aller au bout de… de gagner tous mes combats… Fin de faire plus de points.
(8 : 31)	125	Enseignante	D'accord. Et est-ce que tu l'as atteint ?
(8 : 34)	126	Camille	Euh oui je pense.
(8 : 37)	127	Enseignante	Pourquoi tu penses ?

(8 : 39)	128	Camille	Bah parce que à un moment on avait euh une éval… on a eu deux évaluations mais à la première dans mon groupe et bah personne voulait faire du coup bah j'ai tout arrêté j'ai-je me suis… préféré me mettre de côté. Du coup, bah j'ai pas fait mon évaluation la première.
(8 : 55)	129	Enseignante	D'accord. Et la deuxième ça c'est mieux passé ?
(8 : 57)	130	Camille	Oui.
(8 : 59)	131	Enseignante	T'étais dans un groupe différent ou… ?
(9 : 01)	132	Camille	Oui.
(9 : 01)	133	Enseignante	D'accord. Et du coup là tu penses avoir ton object… atteint ton objectif ?
(9 : 05)	134	Camille	(Hochement de tête pour dire oui).
(9 : 05)	135	Enseignante	La la deuxième fois finalement ?
(9 : 07)	136	Camille	Oui.
(9 : 07)	137	Enseignante	A la deuxième évaluation. Et hum est-ce que t'étais du coup lors de la première est-ce que t'étais concentrée sur autre chose que ton objectif ?
(9 : 15)	138	Camille	Non (basculement de tête pour dire non). Non (basculement de tête pour dire non).
(9 : 18)	139	Enseignante	Non. Par exemple t'étais pas submergée par euh la colère parce que personne voulait faire et que…
(9 : 25)	140	Camille	Bah si j'étais, j'étais très énervée.
(9 : 29)	141	Enseignante	Et t'as préféré te mettre en retrait, pourquoi ?
(9 : 32)	142	Camille	Parce que sinon j'allais finir par taper une personne mais je voulais pas.
(9 : 36)	143	Enseignante	D'accord. Bah c'est très bien. Hum est-ce que tu peux me dire ce qu'il te plait dans l'activité boxe ?
(9 : 45)	144	Camille	Euh bah déjà quand on fait l'échauffement, fin on fait plus de choses, et quand, quand on est dans le combat bah faut pas penser à un autre truc faut penser que à à l'objectif et à progresser.
(10 : 01)	145	Enseignante	D'accord. Et qu'est-ce qui te plait pas dans cette activité ?
(10 : 05)	146	Camille	Bah je sais pas. Il y a rien qui me plaît pas.

(10 : 09)	147	Enseignante	D'accord. Et hum tu te sens comment là par rapport à aujourd'hui par rapport à l'activité boxe ?
(10 : 17)	148	Camille	Bien.
(10 : 18)	149	Enseignante	Bien, t'es tout… fin t'es aussi contente qu'au début d'avoir commencé l'activité finalement ?
(10 : 23)	150	Camille	Oui (hochement de tête pour dire oui).
(10 : 23)	151	Enseignante	Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont surprise ?
(10 : 26)	152	Camille	Non.
(10 : 27)	153	Enseignante	Tu t'y attendais à tout ?
(10 : 29)	154	Camille	(Hochement de tête pour dire oui).
(10 : 30)	155	Enseignante	Et au contraire est-ce que y a des choses qui ont…t'ont pas surprise, qui oui bah je savais que ça se passait comme ça ?
(10 : 36)	156	Camille	Euh oui. C'était…
(10 : 37)	157	Enseignante	Quoi par exemple ?
(10 : 38)	158	Camille	Bah lors, quand t'es devant un adversaire bah fallait mettre par exemple sa garde euh truc comme ça. Je savais déjà.
(10 : 47)	159	Enseignante	D'accord. Et hum est-ce que t'as découvert autre chose ?
(10 : 52)	160	Camille	Non.
(10 : 53)	161	Enseignante	Non. Hum qu'est-ce qui te plaît le plus dans cette activité-là ? Si tu devais me dire une chose.
(11 : 04)	162	Camille	Je sais pas trop.
(11 : 07)	163	Enseignante	Ça serait la compétition ? ça serait l'endroit où ça se passe ? Le un contre un ? ça serait les techniques de poings ou de pieds ? ça serait quoi ?
(11 : 20)	164	Camille	Les techniques.
(11 : 21)	165	Enseignante	Les techniques tu préfères toi ?
(11 : 22)	166	Camille	(Hochement de tête pour dire oui).
(11 : 24)	167	Enseignante	Et est-ce que euh, quelles techniques tu préfères ? Celle du poing ou plus des pieds ou… ?
(11 : 30)	168	Camille	Euh des pieds.
(11 : 32)	169	Enseignante	Pourquoi ?
(11 : 33)	170	Camille	Bah parce que je suis plus agile des pieds.
(11 : 37)	171	Enseignante	D'accord. Et hum donc est-ce que tu peux me dire un autre ressenti que tu as eu dans cette activité ?
(11 : 47)	172	Camille	Euh je sais pas.
(11 : 50)	173	Enseignante	A part de la motivation.

(11 : 54)	174	Camille	Je sais pas.
(11 : 55)	175	Enseignante	Non t'as rien vécu d'autres par exemple le jour de l'évaluation ? Le stress ?
(11 : 59)	176	Camille	Non.
(12 : 00)	177	Enseignante	Non t'étais pas stressée ?
(12 : 02)	178	Camille	(Basculement de tête pour dire non).
(12 : 04)	179	Enseignante	D'accord ok. Bah je te remercie Camille.
(12 : 06)	180	Camille	De rien.

3.3 Entretiens dans l'APSA gymnastique sportive

3.3.1 Entretien de Mathilde dans l'APSA gymnastique sportive

Temps	Interaction n°	Interlocuteur	Dialogue
(0: 04)	1	Enseignante	Alors, donc du coup vous étiez en séquence de gym.
(0 : 07)	2	Mathilde	Hum hum (hochement de tête pour dire oui).
(0 : 08)	3	Enseignante	Et moi je voulais savoir quand tu as su que Madame B. allait faire gym avec vous, qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête ?
(0 : 14)	4	Mathilde	Bah c'est nul bah j'aime pas la gym.
(0 : 16)	5	Enseignante	T'aimes pas la gym ?
(0 : 17)	6	Mathilde	Non.
(0 : 17)	7	Enseignante	Pourquoi ?
(0 : 18)	8	Mathilde	Bah c'est compliqué, en plus bah je suis pas souple.
(0 : 21)	9	Enseignante	T'es pas souple ?
(0 : 22)	10	Mathilde	Non.
(0 : 24)	11	Enseignante	D'accord. Donc tu t'es… t'étais plutôt… t'as ressenti plutôt quelle émotion ?
(0 : 31)	12	Mathilde	Bah je sais pas j'étais déçue parce que bah je voulais pas faire ça.
(0 : 34)	13	Enseignante	D'accord. Et pourquoi t'étais déçue ?
(0 : 40)	14	Mathilde	Bah… (souffle), jsais pas j'aime pas alors quand j'aime pas j'ai pas envie de faire.
(0 : 46)	15	Enseignante	D'accord et pourquoi t'aimes pas ?
(0 : 49)	16	Mathilde	Bah je trouve que c'est trop compliqué, euh trop compliqué.
(0 : 56)	17	Enseignante	Trop compliqué ? Et tu penses euh pas y arriver toi ?
(0 : 59)	18	Mathilde	Oui (Hochement de tête pour dire oui).
(1 : 00)	19	Enseignante	D'accord. Et hum… quand t'as commencé justement la séquence de

			gymnastique quelles étaient tes attentes ? Quel était ton objectif ?
(1: 11)	20	Mathilde	Bah… Faire plus que l'année dernière parce que l'année dernière j'ai fait de la gym et euh bah m'améliorer par rapport à l'année dernière. Bah voilà.
(1 : 23)	21	Enseignante	Hum. T'améliorer par rapport à l'année dernière ?
(1 : 25)	22	Mathilde	Oui.
(1 : 25)	23	Enseignante	Par exemple ?
(1 : 27)	24	Mathilde	Euh bah… l'année dernière il fallait faire l'ATR et euh bah même avec euh le truc en hauteur, euh comment ça s'appelle ? Euh… C'est euh quelque chose haut, rectangulaire et en bleu et rouge.
(1 : 45)	25	Enseignante	Un cheval ?
(1 : 46)	26	Mathilde	Oui.
(1 : 47)	27	Enseignante	Oui.
(1 : 47)	28	Mathilde	Bah j'arrivais pas à faire ça et là bah j'ai réussi.
(1 : 55)	29	Enseignante	D'accord donc t'as… tu penses avoir atteint ton objectif ou pas ?
(1 : 59)	30	Mathilde	Euh oui et non parce que oui euh…
(2 : 02)	31	Enseignante	Attends je vais juste rapprocher ça parce que je sens qu'on va pas t'entendre. Ça te dérange pas ?
(2 : 09)	32	Mathilde	Non.
(2 : 11)	33	Enseignante	Excuse moi, parce qu'avec la perceuse là. Je t'ai coupé.
(2 : 14)	34	Mathilde	Donc euh oui parce que euh bah j'ai réussi à faire quelque chose que j'arrivais pas à faire l'année dernière et non euh parce que bah il y a plein de choses que j'arrive pas encore.
(2 : 24)	35	Enseignante	D'accord. Est-ce que pendant cette séquence tu euh… a changé d'objectif parfois ?
(2 : 31)	36	Mathilde	Euh non.
(2 : 32)	37	Enseignante	D'accord. Hum est-ce que y a quelque chose qui t'as étonné, surprise pendant la séquence ?
(2 : 42)	38	Mathilde	Hum pas forcément. Non.
(2 : 45)	39	Enseignante	Non. Comment est-ce que tu voyais la gym ? Fin comment est-ce que tu voyais la gym en début de séquence ?
(2 : 52)	40	Mathilde	Bah comme quelque chose de compliqué euh et qu'il y avait que ceux

			qui étaient assez souples qui pouvaient faire je dirais du coup. Oui.
(3 : 03)	41	Enseignante	Et à la fin de la séquence, comment est-ce que tu vois la gym ? Est-ce que tu la vois différemment ?
(3 : 10)	42	Mathilde	Bah je me dis qu'il y a d'autres personnes qui peuvent y arriver aussi mais… fin même les moins souples.
(3 : 17)	43	Enseignante	Et est-ce que toi tu t'inclues dans ces personnes-là ?
(3 : 19)	44	Mathilde	Euh non.
(3 : 19)	45	Enseignante	Non pas du tout ?
(3 : 20)	46	Mathilde	Non.
(3 : 21)	47	Enseignante	D'accord. Hum qu'est-ce que tu t'es dit là dans ta tête exactement quand euh quand t'as commencé l'activité gym ? Tu t'es dit bon bah y a gym qu'est-ce que je vais faire ? Est-ce que tu t'es posé cette question ?
(3 : 36)	48	Mathilde	Bah oui. Oui.
(3 : 39)	49	Enseignante	Et qu'est-ce que tu t'es dit ?
(3 : 42)	50	Mathilde	Bah comment je vais faire pare que bah je suis pas souple donc euh bah je vais rien pouvoir faire. Ça va être compliqué.
(3 : 51)	51	Enseignante	D'accord. Et hum est-ce que tu pensais à quelque chose de particulier pendant les cours de gym ? Pendant pendant la séquence ? Pendant les leçons ? Euh à des moments ?
(4 : 03)	52	Mathilde	Non.
(4 : 04)	53	Enseignante	Non tu pensais à rien ?
(4 : 06)	54	Mathilde	Non.
(4 : 06)	55	Enseignante	Qu'est-ce que vous avez fait exactement ?
(4 : 09)	56	Mathilde	Bah on on a fait plusieurs ateliers, euh il y avait un atelier avec le trampoline euh avec roulettes, le trampoline et faire des galipettes et tout. Euh il y avait un autre atelier c'était l'ATR euh tourner c'était avec le cheval. Un autre euh… il y en avait un autre c'était faire les roues et un autre c'était l'ATR tourner euh voler c'était euh il y avait un gros bloc et euh fallait être dessus et puis y avait une autre personne elle faisait la… une galipette et après on retournait debout sur un tapis plat.

(4 : 51)	57	Enseignante	D'accord. D'accord. Et hum et toi est-ce que t'as eu des est-ce que t'as pensé à quelque chose de particulier lorsque vous faisiez les différents ateliers ?
(5 : 03)	58	Mathilde	Bah j'ai dit que déjà la roue euh bah je vais pas réussir, l'ATR euh roulé non plus, les galipettes euh si j'ai réussi et l'ATR tourné euh l'ATR tourné bah j'arrivais pas à tout faire fin j'arrivais un très bien et le deux bah je faisais pas l'ATR je faisais juste une galipette.
(5 : 28)	59	Enseignante	Et est-ce que t'avais toujours cet objectif-là de t'améliorer ?
(5 : 32)	60	Mathilde	Oui.
(5 : 33)	61	Enseignante	Toujours ?
(5 : 33)	62	Mathilde	(Hochement de tête pour dire oui).
(5 : 33)	63	Enseignante	Et est-ce que tu penses l'avoir atteint ?
(5 : 36)	64	Mathilde	Non.
(5 : 37)	65	Enseignante	Non ?
(5 : 37)	66	Mathilde	(Basculement de tête pour dire non).
(5 : 38)	67	Enseignante	Pourquoi ?
(5 : 40)	68	Mathilde	Bah parce que euh y a y a deux ateliers sur que je n'ai pas fait euh compliqué puis après euh pendant qu'on passait devant tout le monde là bah je crois pas que c'était hyper bien ce que j'avais fait.
(5 : 55)	69	Enseignante	T'étais pas contente de toi ?
(5 : 57)	70	Mathilde	Non.
(5 : 58)	71	Enseignante	Tu pensais pouvoir donner mieux ou t'as donné le maximum ?
(6 : 02)	72	Mathilde	Bah je pensais peut-être pouvoir donner mieux mais euh vu bah que quand j'arrive pas bah je fais pas euh.
(6 : 10)	73	Enseignante	D'accord. Et hum maintenant que la séquence est euh de gym est finie comment est-ce que toi tu l'as vécu finalement ? Est-ce que tu l'as plutôt bien vécue ? Est-ce que euh bon bah c'était (souffle) c'était ennuyant du début à la fin ? Comment est-ce que tu l'as vécu toi ?
(6 : 31)	74	Mathilde	Bah c'était ennuyant parce que à chaque fois ceux qui y arrivaient très bien bah ils faisaient beaucoup et tout alors que bah ceux qui arrivaient pas beaucoup bah… bah ils pouvaient pas faire mieux parce que bah la gym à

			tous les niveaux et bah c'est des ateliers du coup on les fait tout seul et bah…
(6 : 50)	75	Enseignante	Donc toi t'as l'impression de pas avoir forcément progressé quoi ?
(6 : 53)	76	Mathilde	Non.
(6 : 54)	77	Enseignante	D'accord. Hum est-ce que t'as changé d'avis du coup sur la gym ?
(7 : 00)	78	Mathilde	Non.
(7 : 01)	79	Enseignante	Tu trouves ça… tu trouvais ça compliqué en tout début et tu trouves toujours tout… ça compliqué ?
(7 : 06)	80	Mathilde	Oui (hochement de tête pour dire oui).
(7 : 07)	81	Enseignante	D'accord. Hum quelles situations t'as bien aimé au… à cette séquence de gym ? Est-ce que y en a ?
(7 : 17)	82	Mathilde	Non pas forcément.
(7 : 18)	83	Enseignante	Non y a rien qui t'as… que tu t'es dit oh ça va être bien ça ou ?
(7 : 22)	84	Mathilde	Non.
(7 : 23)	85	Enseignante	Non. Est-ce que il y a des situations que tu n'as pas du tout aimées et que tu ne veux plus refaire ?
(7 : 29)	86	Mathilde	L'atelier roue j'aime pas du tout.
(7 : 31)	87	Enseignante	Pourquoi t'aimes pas ?
(7 : 33)	88	Mathilde	Bah parce que j'arrive pas à faire la roue alors ça m'énerve donc ça m'énerve.
(7 : 37)	89	Enseignante	D'accord. Et est-ce que il y a autre chose, d'autres situations ?
(7 : 42)	90	Mathilde	Euh non pas forcément.
(7 : 43)	91	Enseignante	Non ?
(7 : 44)	92	Mathilde	Non c'est bon.
(7 : 44)	93	Enseignante	D'accord. Hum et lors de l'évaluation quel était ton ton objectif à toi ? Qu'est-ce que tu t'es dit ?
(7 : 52)	94	Mathilde	Bah sur le le faire le maximum de ce que je pouvais hum et après on verra.
(7 : 58)	95	Enseignante	Et est-ce que tu penses l'avoir atteint ?
(8 : 01)	96	Mathilde	Euh bof. Je ne sais pas trop.
(8 : 04)	97	Enseignante	Pourquoi tu sais pas trop ?
(8 : 06)	98	Mathilde	Bah parce que euh je faisais toujours les niveaux A pour être sur et euh les niveaux B sur euh le trampoline parce que bah j'ai fait que ces deux ateliers là. Les autres j'arrivais pas.
(8 : 20)	99	Enseignante	D'accord. Donc euh tu penses ne pas avoir forcément progressé pendant la séquence ?

(8 : 26)	100	Mathilde	Non.
(8 : 27)	101	Enseignante	D'accord. Et hum est-ce que t'avais d'autres préoccupations le jour de l'évaluation ?
(8 : 32)	102	Mathilde	Non.
(8 : 33)	103	Enseignante	D'autres craintes ? D'autres peurs ? D'autres… euh est-ce que t'avais des peurs déjà ?
(8 : 39)	104	Mathilde	Non.
(8 : 40)	105	Enseignante	Non ? Par exemple passer devant tout le monde toi ça te fais pas peur ?
(8 : 43)	106	Mathilde	Non.
(8 : 44)	107	Enseignante	T'as pas peur du regard des autres euh ? De si les autres peuvent se moquer euh ?
(8 : 50)	108	Mathilde	Après les autres ils disent ce qu'ils veulent moi je m'en fiche.
(8 : 52)	109	Enseignante	D'accord. Et hum le jour de l'évaluation est-ce que tu t'es sentie bien ou au contraire euh (souffle) t'étais pas contente parce que tu savais que ce que tu présentais ça allait pas être euh à la hauteur de tes attentes ?
(9 : 09)	110	Mathilde	Bah j'étais pas très contente parce que bah je suis nulle en gym euh...
(9 : 15)	111	Enseignante	Est-ce que tu hum tu penses que tu peux progresser en gymnastique ?
(9 : 21)	112	Mathilde	Non.
(9 : 22)	113	Enseignante	Non. Et est-ce que tu as envie de progresser ?
(9 : 25)	114	Mathilde	Bah ça dépend. Des fois oui et des fois non.
(9 : 29)	115	Enseignante	Pourquoi ça dépend ?
(9 : 31)	116	Mathilde	Bah parce que y a des fois euh bah quand les autres ils font de la gym et tout et que bah moi j'arrive pas et bah là c'est là que j'espérais arriver à faire des trucs de gym. Et puis non parce que bah bah j'arrivais à rien sinon.
(9 : 46)	117	Enseignante	D'accord. Hum et globalement sur euh si on peut dire sur la séquence de gymnastique qu'est-ce que t'as qu'est-ce que t'as-tu connaissais et que finalement ça t'as pas étonné ?
(10 : 00)	118	Mathilde	Les galipettes et avec le trampoline euh bah fallait sauter et puis mettre les mains au sol et faire une galipette.

(10 : 08)	119	Enseignante	D'accord et qu'est-ce que tu connaissais pas et que t'as découvert ?
(10 : 13)	120	Mathilde	L'ATR voler je savais pas par exemple comment fallait faire et tout euh comment faire faire pour euh faire une parade euh.
(10 : 22)	121	Enseignante	D'accord. Est-ce que ça c'était intéressant pour toi ?
(10 : 25)	122	Mathilde	Hum.
(10 : 26)	123	Enseignante	D'accord. Et hum est-ce que y a quelque chose qui t'as surpris ?
(10 : 33)	124	Mathilde	Non.
(10 : 33)	125	Enseignante	Même le jour de l'évaluation il y a rien qui t'as surprise ?
(10 : 35)	126	Mathilde	Non.
(10 : 36)	127	Enseignante	Ok. Et hum est-ce que tu peux me dire quoi… qu'est-ce qui te plait vraiment pas dans cette activité-là ?
(10 : 45)	128	Mathilde	Bah il faut être souple euh qu'il y a plein de trucs à faire euh et qu'il faut être bon.
(10 : 54)	129	Enseignante	D'accord. Ok bah moi j'ai terminé euh Mathilde… euh je… attends je vais éteindre si j'y arrive.

3.3.2 Entretien d'Emma dans l'APSA gymnastique sportive

Temps	Interaction n°	Interlocuteur	Dialogue
(0 : 05)	1	Enseignante	Alors, huuuum donc t'as vécu normalement une séquence de gymnastique là
(0 : 10)	2	Emma	Oui.
(0 : 11)	3	Enseignante	Et moi je voulais savoir quelles étaient tes attentes de l'activité gymnastique ?
(0 : 16)	4	Emma	Bah en fait….
(0 : 16)	5	Enseignante	Au tout début.
(0 : 18)	6	Emma	Au tout début euuuuh on a pas… bah on a juste elle nous a juste montrés ce qu'il fallait faire pour les échauffements et après je me suis blessée à la main donc je pouvais pas faire. Et après j'avais j'ai une scoliose donc je ne pouvais pas faire non plus parce que je ne savais pas ce que j'avais. Et j'ai fait que une séance, deux. Et après il y a eu l'éval donc du

			coup bah j'ai pas eu trop le temps de réfléchir à ça.
(0 : 42)	7	Enseignante	D'accord. Et au tout début quand madame B. t'as annoncé que fin vous a annoncé que vous alliez faire gymnastique qu'est-ce que tu en as pensé ?
(0 : 51)	8	Emma	Bah j'étais contente parce que j'aime bien la gym mais même si je ne suis pas souple, mais j'aime bien.
(0 : 56)	9	Enseignante	D'accord. Et huuuum…. Sur tes premières leçons de gymnastique du coup le peu que t'as vécue est-ce que t'avais des attentes particulières euh ?
(1 : 07)	10	Emma	Bah d'aller jusqu'au bout de ce que je pouvais, de ce que… bah en fait pas grand-chose parce que la gym pour moi c'est compliqué parce que je suis pas souple donc du coup bah je sais que je vais… fallait que je fasse ce que je pouvais mais après…
(1 : 24)	11	Enseignante	Et est-ce que tu crois que c'est que question de souplesse la gymnastique ?
(1 : 27)	12	Emma	Pas forcément, mais en partie ça.
(1 : 31)	13	Enseignante	D'accord. Et est-ce que sur les premières leçons que fin que t'as vécu, est-ce que tu as progressé ? Est-ce que tu as évolué ? Tu as changé des choses euh ?
(1 : 42)	14	Emma	Euh oui parce que il y a des choses que j'arrivais pas et je me suis entraînée chez moi que j'arrive mieux maintenant mais ça change pas, c'est pas énorme du coup.
(1 : 54)	15	Enseignante	D'accord. Et avant de commencer l'activité gym est-ce que tu tu t'attendais à des choses particulières ?
(2 : 02)	16	Emma	Hum non.
(2 : 03)	17	Enseignante	Non, t'avais pas d'a priori euh des choses à quoi fin qu'est-ce que tu pouvais faire en gym euh ?
(2 : 09)	18	Emma	Non.
(2 : 09)	19	Enseignante	Comment ça allait se passer ? Non ?
(2 : 11)	20	Emma	(Basculement de tête pour dire non).
(2 : 12)	21	Enseignante	Ok. Et hum tu as assisté à tous les cours du coup de… ?
(2 : 17)	22	Emma	Oui.

(2 : 18)	23	Enseignante	Ouais. Et est-ce que il y a des choses qui t'ont étonné euh ? Surprise pendant la séquence ?
(2 : 24)	24	Emma	Non.
(2 : 26)	25	Enseignante	Rien de particulier ?
(2 : 27)	26	Emma	Non pas forcément.
(2 : 29)	27	Enseignante	Pourquoi ?
(2 : 30)	28	Emma	Bah parce que c'est c'est la base de la gym euh ce qu'il y avait à faire bah pour moi c'est, c'est ce que on apprend bah pour les débutants je dirai.
(2 : 42)	29	Enseignante	Et c'est quoi pour toi la base du coup de la gymnastique ?
(2 : 45)	30	Emma	Bah c'est déjà faire bah euh tous les quatre, les quatre tit.., les quatre grands titres qu'on avait à faire c'est la base à apprendre avant de…
(2 : 55)	31	Enseignante	Et c'était quoi les quatre grands éléments du coup ?
(2 : 58)	32	Emma	Il y avait l'ATR, euh voler – tourner, se retourner – voler je crois et l'ATR tourné je crois.
(3 : 10)	33	Enseignante	D'accord.
(3 : 10)	34	Emma	Je me souviens plus trop mais c'est…
(3 : 12)	35	Enseignante	Ok et est-ce que toi t'as réussi à faire des choses du coup les premières fin les premières leçons ?
(3 : 19)	36	Emma	Euh non pas grand-chose. Bah par rapport à ma main aussi mais les séances que j'ai fait après euh ça allait très vite mais j'ai quand même réussi à faire des choses que avant je n'arrivais pas.
(3 : 31)	37	Enseignante	D'accord. Et huuuum… donc du coup pour… quand quand madame B. t'as annoncé que vous alliez faire demi-fond toi t'as ressenti quelle(s) émotion(s) ?
(3 : 42)	38	Emma	Bah j'étais contente.
(3 : 43)	39	Enseignante	T'étais contente pourquoi ?
(3 : 45)	40	Emma	Bah parce que la gym c'est bien. Fin c'est… on peut être libre de nos mouvements.
(3 : 52)	41	Enseignante	D'accord. Et hum est-ce que… fin qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête sur euh bah qu'est-ce que je vais faire en gym ? Est-ce que t'avais des a priori là-dessus ? Des…

(4 : 03)	42	Emma	Bah oui un peu parce que je savais pas si on allait faire de la poutre, ou alors justement bah les faire au sol ou…
(4 : 11)	43	Enseignante	Et qu'est-ce que tu en as pensé de ça ?
(4 : 12)	44	Emma	Bah que c'était bien pa sol euh c'est un peu ennuyant on va dire parce que on reste au sol et on a pas le ... Comment on dit déjà ? Quand on est… Bah par exemple quand on saute sur un trampoline on a une euh…
(4 : 29)	45	Enseignante	Une sensation ?
(4 : 29)	46	Emma	Oui une sensation. On a pas la même sensation que quand on est au sol.
(4 : 32)	47	Enseignante	D'accord donc ça ça t'as plu justement qu'il y ait plusieurs agrès on va dire ?
(4 : 36)	48	Emma	Oui.
(4 : 37)	49	Enseignante	D'accord. Et hum… est-ce que tu t'es fixée un objectif en tout début de de séquence sur la gymnastique ?
(4 : 44)	50	Emma	Bah faire du mieux que je pouvais.
(4 : 46)	51	Enseignante	Du mieux que tu peux et est-ce que tu penses l'avoir atteint même si t'étais inapte ?
(4 : 51)	52	Emma	Bah je pense oui mais j'aurais pu quand même faire mieux en… au au fil des…
(5 : 00)	53	Enseignante	Des leçons ?
(5 : 01)	54	Emma	Des leçons.
(5 : 02)	55	Enseignante	Et est-ce que euh… qu'est-ce que tu faisais toi vu que tu étais inapte ?
(5 : 06)	56	Emma	Bah je regardais ou alors au début on avait… était en groupe et on tournait sur les ateliers et j'étais juge pour juger et puis je les regardais. Des fois je disais faudrait peut-être que tu fasses un peu comme ça ce serait mieux même si moi j'y arrive pas. Je donne quand même des conseils parce que c'est mieux. C'est bien aussi de donner des conseils.
(5 : 27)	57	Enseignante	D'accord. Et justement quelles étaient tes préoccupations quand tu étais juge ? A quoi tu te focalisais ? Tu pensais ? Tes soucis ?
(5 : 34)	58	Emma	Bah je pensais à ce que… bah si je le jugeais mal et que du coup bah il

			faisait et que après y avait, il se passait un truc qu'il se fasse mal ou… je sais pas.
(5 : 46)	59	Enseignante	D'accord. Et hum… est-ce que tu tu penses que t'as été de… précieuse en conseils pour euh tes partenaires ?
(5 : 57)	60	Emma	Bah pour certains oui mais pour d'autres non ils les ont pas suivi donc euh…
(6 : 03)	61	Enseignante	D'accord. Et maintenant que la séquence de gym est finie, qu'est-ce que toi tu en as pensé ?
(6 : 09)	62	Emma	Bah que c'était bien parce que c'était… en fait c'était… c'est bizarre à dire mais c'est comme une aventure fin parce qu'on on ne reste pas tout le temps au sol, on on va dans les airs, on… et dans la gym en fait on est libre, on est libre de faire les mouvements que l'on veut du coup bah c'est chacun fait un peu ce qu'il veut.
(6 : 32)	63	Enseignante	D'accord. Et est-ce que hum toi tu as bien fin comment tu as vécu du coup la séquence ? Est-ce que c'était bien ? Pas bien ? Est-ce que tu regrettes des choses ?
(6 : 41)	64	Emma	Bah moi j'ai bien aimé, j'ai juste regretté bah quand j'ai pas fait les premières séances parce que je voulais vraiment faire de la gym. Et du coup bah ça m'a déçu mais à part ça non j'ai bien aimé.
(6 : 51)	65	Enseignante	D'accord, donc euh toi depuis le début et la fin, quel est ton ressenti sur la gym ?
(6 : 57)	66	Emma	Le même, celui… à chaque fois qu'il y avait sport j'étais contente d'y aller.
(7 : 02)	67	Enseignante	D'accord. Pourquoi t'es contente ?
(7 : 04)	68	Emma	Bah la gym c'est bien. Fin on peut se libérer.
(7 : 09)	69	Enseignante	D'accord. Et hum quelles situations t'as particulièrement aimé ou alors t'as vu que les autres aimaient bien et que tu as retenu ?
(7 : 22)	70	Emma	Je sais pas.
(7 : 23)	71	Enseignante	Non, le travail sur ateliers ça t'as pas plus marqué que ça ou… ?
(7 : 27)	72	Emma	Non. Ce qui m'a vraiment marqué c'est le trampoline avec le module

			jaune mais c'est pas euh fin c'est, c'est ce qui m'a le plus marqué mais après c'est...
(7 : 40)	73	Enseignante	Et ça t'as marqué dans quel sens ? Dans le bon sens ou justement euh dans le mauvais ?
(7 : 43)	74	Emma	Bah dans le bon sens parce que ça m'a surpris, je pensais pas qu'on allait faire des choses comme ça.
(7 : 47)	75	Enseignante	Donc du coup t'étais, fin t'étais contente de… ?
(7 : 49)	76	Emma	Oui j'étais contente.
(7 : 51)	77	Enseignante	D'accord et quelles situations au contraire t'as pas aimé ?
(7 : 58)	78	Emma	Je sais pas. Bah il y en a pas.
(8 : 00)	79	Enseignante	Il y en a pas. Et toi dans ton rôle est-ce que dès fois tu voulais plus ? Et on… madame B. te donnait pas plus euh à faire euh, à observer, à juger hum ?
(8 : 13)	80	Emma	Non.
(8 : 14)	81	Enseignante	Non c'était très bien ?
(8 : 15)	82	Emma	Oui.
(8 : 17)	83	Enseignante	Hum et lors de l'évaluation qu'est-ce que tu as fait toi ?
(8 : 21)	84	Emma	Comment ça ?
(8 : 22)	85	Enseignante	Qu'est-ce que… il y a eu évaluation la semaine dernière, qu'est-ce que, qu'est-ce que tu as fait ?
(8 : 27)	86	Emma	Comme euh… ?
(8 : 29)	87	Enseignante	Quel était ton rôle ?
(8 : 30)	88	Emma	Ah…
(8 : 30)	89	Enseignante	Ou est-ce que t'étais ?
(8 : 31)	90	Emma	Hum bah j'ai, au début on passait un par un et hum on attendait dans une zone euh avant bah il y avait quelqu'un qui passait et en attendant nous on était dans une zone pour répéter, se souffler et déstresser. Et après bah je suis passée et voilà.
(8 : 50)	91	Enseignante	Du coup t'as fait les éléments toi aussi ?
(8 : 52)	92	Emma	Euh oui mais y a y a des choses que j'ai pas faite parce que j'arrivais pas et que j'avais pas assez de temps pour apprendre.
(8 : 58)	93	Enseignante	D'accord. Et hum comment tu t'es sentie justement lors de l'évaluation ?

(9 : 03)	94	Emma	Bah en fait, j'avais peur du jugement que…
(9 : 06)	95	Enseignante	C'est-à-dire ?
(9 : 07)	96	Emma	Bah que les autres si je me trompe ou que c'est mal fait ils se moquent ou ou alors qu'ils disent oh c'est nul et tout.
(9 : 17)	97	Enseignante	Et est-ce que ça s'est passé ?
(9 : 19)	98	Emma	Bah j'ai entendu un un rire mais j'ai laissé passer.
(9 : 24)	99	Enseignante	D'accord. Et toi ça te fais quoi justement ça ? Si quelqu'un pense ça de toi ? Qu'est-ce que ça te fais ?
(9 : 32)	100	Emma	Bah ça me surprends forcément parce que tout le monde, tout le monde peut se tromper. Tout le monde peut bah ce… on est là pour apprendre. En plus, la personne elle n'est même pas passée donc je vois pas pourquoi elle m'aurait jugé.
(9 : 44)	101	Enseignante	Donc en gros, t'as rien à te reprocher ?
(9 : 46)	102	Emma	Non.
(9 : 47)	103	Enseignante	Hum et est-ce que t'étais, est-ce que t'avais une émotion particulière le jour de l'évaluation ?
(9 : 53)	104	Emma	J'étais stressée.
(9 : 55)	105	Enseignante	Stressée ? Justement parce que t'appréhendais le regard des autres ?
(9 : 58)	106	Emma	(Hochement de tête pour dire oui).
(10 : 00)	107	Enseignante	Et hum est-ce que tu crois que ça aurait changé quelque chose si les autres te regardaient pas finalement ?
(10 : 07)	108	Emma	Oui j'aurai été moins stressée, j'aurai réussi plus de choses.
(10 : 11)	109	Enseignante	Tu penses ?
(10 : 12)	110	Emma	Oui.
(10 : 13)	111	Enseignante	Hum et qu'est-ce qui te plait dans l'activité de gym ?
(10 : 17)	112	Emma	Bah c'est être libre de ses mouvements.
(10 : 20)	113	Enseignante	Est-ce que il y a autre chose ?
(10 : 23)	114	Emma	Non.
(10 : 24)	115	Enseignante	Et qu'est-ce que au contraire ne te plaît pas trop ou moins ?
(10 : 32)	116	Emma	Rien parce que en vrai la gym j'y… c'est le sport qu'on a étudié que j'ai préféré qu'on a fait pendant… bah le début d'année.

(10 : 41)	117	Enseignante	D'accord. Pourquoi c'est ton… c'est celui que tu as préféré ?
(10 : 44)	118	Emma	Bah parce qu'on peut être libre de ce qu'on fait et de nos mouvements et qu'il n'y a pas de compte à avoir.
(10 : 52)	119	Enseignante	Et pourquoi tu dis on est libre de ce qu'on fait en gym ?
(10 : 56)	120	Emma	Bah de nos mouvements, de si on, si on fait par exemple une galipette au lieu d'une au lieu d'une roue euh bah on est libre de le faire. Si on, si on veut faire un saut au lieu de… au lieu de de sauter par-dessus un module on est libre de le faire. On fait un peu ce qu'on veut, bah pas ce qu'on veut non plus mais fin on est libre sur tout le le champ de…
(11 : 21)	121	Enseignante	L'enchaînement ?
(11 : 22)	122	Emma	Oui l'enchaînement.
(11 : 23)	123	Enseignante	D'accord. Et du coup tu hum tu t'es sentie comment globalement dans l'activité gym ?
(11 : 31)	124	Emma	Libre.
(11 : 33)	125	Enseignante	D'accord. Hum qu'est ce que t'as retenu et que tu ne connaissais pas avant de de de l'activité gym ?
(11 : 42)	126	Emma	Bah un peu tout parce que il y a des choses je ne savais pas qu'on pouvait faire euh en 5ème, je pensais pas qu'on ferait, bah par exemple euh il y a un moment y a on saute sur un le truc il fait comme ça et puis après on saute par-dessus le truc.
(11 : 55)	127	Enseignante	Un plinth ?
(11 : 57)	128	Emma	Oui euh par-dessus euh un truc j'appelle ça un cheval mais euh…
(12 : 02)	129	Enseignante	Oui c'est le cheval.
(12 : 03)	130	Emma	Et après on saute et on ratterrit comme ça.
(12 : 06)	131	Enseignante	Oui plat dos.
(12 : 07)	132	Emma	Bah ça m'a surpris parce que pour moi c'est dangereux et on ferait pas ça en 5ème. Mais, j'ai vu qu'il y en avait beaucoup qui y arrivait parce qu'ils se sont entraînés.
(12 : 15)	133	Enseignante	D'accord. Et hum qu'est-ce que t'as découvert dans l'activité gym ? Est-ce que tu as découvert autre chose ?
(12 : 22)	134	Emma	Non.

(12 : 23)	135	Enseignante	Non ? Hum quel et qu'est-ce que tu savais sur la gym et que t'étais sur de faire et et forcément tu l'as fait pendant la séquence ?
(12 : 34)	136	Emma	L'ATR.
(12 : 35)	137	Enseignante	L'ATR hum. Bon bah j'ai fini avec mes questions. Tu veux rajouter quelque chose ?
(12 : 40)	138	Emma	Non.

3.3.3 Entretien de Camille dans l'APSA gymnastique sportive

Temps	Interaction n°	Interlocuteur	Dialogue
(0 : 06)	1	Enseignante	Alors vous étiez dans une séquence de gymnastique, je voulais savoir quand madame B. vous a annoncé que vous alliez faire gymnastique, qu'est-ce que tu es dit ?
(0 : 16)	2	Camille	Bah que ça allait être bien !
(0 : 19)	3	Enseignante	Pourquoi ?
(0 : 20)	4	Camille	Bah parce qu'on allait avoir plusieurs parcours à faire. On a différents trucs à faire.
(0 : 28)	5	Enseignante	Donc tu étais contente de faire l'activité gymnastique ?
(0 : 32)	6	Camille	Oui.
(0 : 34)	7	Enseignante	D'accord. Est-ce que tu avais des attentes particulières lors du début de la séquence de gymnastique ?
(0 : 40)	8	Camille	Hum non…
(0 : 41)	9	Enseignante	Tu ne t'attendais à rien ?
(0 : 45)	10	Camille	Non.
(0 : 46)	11	Enseignante	Tu ne t'attendais pas à faire des éléments gymniques, ou quoi que ce soit ?
(0 : 52)	12	Camille	Non.
(0 : 53)	13	Enseignante	Pour toi, c'était la découverte l'activité gym ?
(0 : 56)	14	Camille	Oui.
(0 : 58)	15	Enseignante	D'accord. Et est-ce que t'avais un objectif en commençant la séquence ?
(1 : 03)	16	Camille	Non.
(1 : 04)	17	Enseignante	Non pas du tout ?
(1 : 05)	18	Camille	Non.
(1 : 07)	19	Enseignante	Et pendant la séquence, est-ce que tu as des objectifs qui sont apparus ?
(1 : 12)	20	Camille	Non.
(1 : 14)	21	Enseignante	Non t'avais rien envie de faire particulièrement ?
(1 : 15)	22	Camille	Non.
(1 : 17)	23	Enseignante	Tu aimais aller en gymnastique ?

(1 : 17)	24	Camille	Oui.
(1 : 19)	25	Enseignante	Mais tu n'attendais rien de particulier ?
(1 : 24)	26	Camille	Non.
(1 : 26)	27	Enseignante	D'accord. Et est-ce que tu as eu des préoccupations particulières lors de l'activité ?
(1 : 37)	28	Camille	Non.
(1 : 43)	29	Enseignante	Ok, fin tu ne pensais à rien de particulier.
(1 : 46)	30	Camille	Non.
(1 : 48)	31	Enseignante	Et est-ce que tu as eu des soucis, des inquiétudes, des pensées à un moment ?
(1 : 54)	32	Camille	Euh, peur que je me fasse mal.
(1 : 56)	33	Enseignante	Pourquoi ?
(1 : 57)	34	Camille	Bah parce que, je ne sais pas.
(1 : 59)	35	Enseignante	Tu avais peur de te blesser ?
(2 : 03)	36	Camille	Oui.
(2 : 03)	37	Enseignante	Comment par exemple ?
(2 : 05)	38	Camille	Bah en sautant sur le trampoline… me tordre une cheville ou quelque chose comme ça.
(2 : 11)	39	Enseignante	Donc cette peur-là, est ce que ça t'a empêché de faire des choses ?
(2 : 13)	40	Camille	Ouais un petit peu.
(2 : 15)	41	Enseignante	Par exemple quoi ?
(2 : 17)	42	Camille	Bah quand on devait faire…aller sur le tapis et faire euh une roue…debout sur euh…par terre. Et j'avais peur de me faire mal.
(2 : 28)	43	Enseignante	Et est-ce que justement cette peur-là, ça ne t'a pas conduit à construire un objectif ?
(2 : 35)	44	Camille	Non.
(2 : 38)	45	Enseignante	Par exemple pour objectif de ne pas te blesser tout en pratiquant.
(2 : 41)	46	Camille	Non.
(2 : 42)	47	Enseignante	Pas du tout, ok. Et est-ce que tu avais d'autres pensées, à part ne pas te blesser ?
(2 : 48)	48	Camille	Non.
(2 : 52)	49	Enseignante	Et aimais-tu aller en gymnastique ?
(2 : 55)	50	Camille	Oui.
(2 : 56)	51	Enseignante	Tout le temps ?
(2 : 59)	52	Camille	Oui.
(3 : 01)	53	Enseignante	Comment tu as vécu la séquence ?
(3 : 03)	54	Camille	Hum, bien.
(3 : 07)	55	Enseignante	Est-ce que tu peux m'en dire un peu plus ?
(3 : 12)	56	Camille	Bah je sais pas.
(3 : 14)	57	Enseignante	Tu as tout aimé ?
(3 : 14)	58	Camille	Oui.
(3 : 16)	59	Enseignante	Et qu'est-ce que tu as bien aimé justement ?
(3 : 23)	60	Camille	Je ne sais pas.

(3 : 26)	61	Enseignante	Rien de particulier. Qu'est-ce que tu connaissais toi de la gymnastique ?
(3 : 39)	62	Camille	Je ne sais pas. Bah qu'on allait faire des roues, des choses comme ça.
(3 : 49)	63	Enseignante	Quoi comme chose ? Des roues, il y a quoi d'autres ?
(3 : 53)	64	Camille	Des galipettes, je savais qu'on allait sur les tapis, sur le trampoline, des choses comme ça.
(4 : 02)	65	Enseignante	D'accord. Et est-ce tu étais surprise de faire autre chose ?
(4 : 10)	66	Camille	Non.
(4 : 13)	67	Enseignante	Et est-ce que tu as changé d'avis sur la gymnastique ?
(4 : 17)	68	Camille	Non.
(4 : 20)	69	Enseignante	Qu'est-ce que tu penses de la gymnastique ?
(4 : 23)	70	Camille	Bah que c'est bien c'est individuel. Mais on est en groupe… Et il n'y a pas toujours la prof avec nous.
(4 : 33)	71	Enseignante	Et ça tu aimes bien toi ?
(4 : 34)	72	Camille	Oui.
(4 : 36)	73	Enseignante	Quoi d'autre ?
(4 : 38)	74	Camille	Bah je ne sais pas.
(4 : 43)	75	Enseignante	Tu penses juste que la gymnastique c'est individuel et que parfois ça peut se faire en groupe ?
(4 : 48)	76	Camille	Oui.
(4 : 50)	77	Enseignante	Et est-ce que par exemple tu penses que le demi-fond c'est individuel mais parfois vous travaillez en groupe ?
(4 : 55)	78	Camille	Oui.
(4 : 56)	79	Enseignante	Et est-ce que tu trouves que le demi-fond et la gymnastique c'est pareil ?
(4 : 59)	80	Camille	Euh non.
(5 : 02)	81	Enseignante	Bah pourquoi c'est différent ?
(5 : 05)	82	Camille	Bah il y a plus de chose à faire.
(5 : 07)	83	Enseignante	Par exemple ?
(5 : 10)	84	Camille	Bah, il y a plus d'activités. Alors qu'en demi-fond on fait toujours la même chose. On court juste.
(5 : 17)	85	Enseignante	D'accord, et est-ce tu penses toi, qu'il faut avoir des capacités physiques importantes pour faire de la gymnastique ?
(5 : 28)	86	Camille	Euh non.
(5 : 29)	87	Enseignante	Tout le monde peut en faire ?
(5 : 32)	88	Camille	Oui.

(5 : 34)	89	Enseignante	Et qu'est-ce que tu n'as pas aimé au contraire de la séquence de gymnastique ?
(5 : 40)	90	Camille	C'était à la fin. Quand le cours était fini.
(5 : 43)	91	Enseignante	A la fin de chaque cours ?
(5 : 45)	92	Camille	Oui.
(5 : 46)	93	Enseignante	Pourquoi ?
(5 : 47)	94	Camille	Parce qu'il y avait tout le monde qui partait en vrille, qui faisait n'importe quoi.
(5 : 52)	95	Enseignante	Comment ça ils faisaient n'importe quoi ?
(5 : 54)	96	Camille	Bah ils criaient, ils parlaient trop. Quand madame B. disait arrêter de parler et bien les garçons ils parlaient encore plus fort, du coup on n'avait pas de récréation des fois.
(6 : 02)	97	Enseignante	Et toi justement à chaque fin de cours tu appréhendais ça parce que tu savais que ça allait être le bazar ?
(6 : 06)	98	Camille	Oui.
(6 : 10)	99	Enseignante	Et est-ce qu'il y a autre chose que tu n'as pas du tout aimée ?
(6 : 13)	100	Camille	Hum… non. Ah si quand je mettais le matériel toute seule.
(6 : 19)	101	Enseignante	D'accord, tu étais souvent toute seule à installer et du coup ça ne te plaisait pas ?
(6 : 22)	102	Camille	Non.
(6 : 24)	103	Enseignante	Et qu'est-ce que tu te disais dans ces moments-là ?
(6 : 25)	104	Camille	Bah il y a que moi qui travaille.
(6 : 28)	105	Enseignante	Et ça te dérange ?
(6 : 30)	106	Camille	Oui.
(6 : 31)	107	Enseignante	Pourquoi ?
(6 : 34)	108	Camille	Bah parce que je ne veux pas travailler pour les autres.
(6 : 40)	109	Enseignante	Et lors de l'évaluation, est-ce que tu t'étais fixée un objectif ?
(6 : 43)	110	Camille	Non.
(6 : 43)	111	Enseignante	Non ?
(6 : 46)	112	Camille	Je ne l'ai pas faite l'évaluation.
(6 : 48)	113	Enseignante	Pourquoi ?
(6 : 50)	114	Camille	Parce que j'ai… j'aime pas être devant les gens. Etre seule. Fin j'aime pas… j'aime pas me montrer. Enfin je ne sais pas comment l'expliquer.
(7 : 00)	115	Enseignante	D'accord, et comment ça procédait l'évaluation ? Comment ça se passait ?
(7 : 03)	116	Camille	Bah j'ai regardé et j'ai évalué parfois des personnes.

(7 : 06)	117	Enseignante	D'accord et pourquoi tu n'es pas passée ? Fin vous deviez passer seul devant tout le monde ? A 2 ? A 3 ?
(7 : 09)	118	Camille	Euh tout seule.
(7 : 12)	119	Enseignante	Toute seule devant la classe ?
(7 : 15)	120	Camille	Oui.
(7 : 18)	121	Enseignante	Et pourquoi tu n'aimes pas passer seule ?
(7 : 20)	122	Camille	Bah je ne sais pas. J'aime pas ça. Je ne le fais pas devant ma famille donc je ne vais pas le faire en cours.
(7 : 25)	123	Enseignante	D'accord et pourquoi tu n'as pas voulu être évaluée en gymnastique ?
(7 : 32)	124	Camille	Bah parce que… je ne sais pas.
(7 : 36)	125	Enseignante	Et du coup quand madame B. t'a demandé de passer, tu as fait quoi ?
(7 : 42)	126	Camille	J'ai dit « *non madame je ne veux pas passer, je ne passerais pas* ».
(7 : 45)	127	Enseignante	Donc tu n'es pas passée pourquoi d'après toi ?
(7 : 50)	128	Camille	Je ne sais pas.
(7 : 52)	129	Enseignante	Et est-ce que maintenant tu regrettes de ne pas avoir fait ton évaluation ?
(7 : 55)	130	Camille	Oui un petit peu.
(7 : 56)	131	Enseignante	Pourquoi ?
(7 : 58)	132	Camille	Bah pour mes notes. Et pour mon bulletin.
(8 : 03)	133	Enseignante	Et est-ce tu penses que tu aurais pu essayer de faire un gros effort et passer devant toute la classe ?
(8 : 11)	134	Camille	Hum oui…
(8 : 15)	135	Enseignante	Et pourquoi exactement tu ne voulais pas passer devant la classe ?
(8 : 21)	136	Camille	Bah j'ai peur du regard des autres sur moi.
(8 : 26)	137	Enseignante	Peur qu'ils te critiquent, qu'ils se moquent ?
(8 : 30)	138	Camille	Oui.
(8 : 31)	139	Enseignante	Et est-ce que eux finalement n'étaient-ils pas dans le même cas que toi ?
(8 : 31)	140	Camille	Je ne sais pas.
(8 : 36)	141	Enseignante	D'accord, donc l'évaluation, tu n'as pas voulu la faire. Donc du coup quel a été ton autre objectif ?
(8 : 44)	142	Camille	Euh non.
(8 : 48)	143	Enseignante	Non ? Donc le jour de l'évaluation tu t'es dit quoi dans ta tête ?
(8 : 52)	144	Camille	Bah qu'il faut que j'évalue bien les autres.
(8 : 55)	145	Enseignante	D'accord et est-ce que tu penses l'avoir atteint ?
(8 : 58)	146	Camille	Je pense.

(9 : 05)	147	Enseignante	Est-ce que plus globalement tu as découvert des choses dans l'activité gymnastique ?
(9 : 08)	148	Camille	Non.
(9 : 10)	149	Enseignante	Non tu n'as rien découvert ? Tu connaissais déjà tout ?
(9 : 13)	150	Camille	Oui.
(9 : 14)	151	Enseignante	Tu connaissais par exemple comment faire une parade, comment respecter les règles de sécurité, comment passer devant toute la classe ? Tu connaissais tout ça et tu n'as rien appris ?
(9 : 27)	152	Camille	Non.
(9 : 30)	153	Enseignante	Ok et qu'est-ce qui t'a plu dans cette activité ?
(9 : 35)	154	Camille	Quand on mettait le matériel tous ensemble. Toute la classe.
(9 : 42)	155	Enseignante	Et c'est arrivé ça ?
(9 : 44)	156	Camille	Oui en fin de séance.
(9 : 48)	157	Enseignante	Et est-ce que tu t'es bien sentie dans la séquence de gym ?
(9 : 56)	158	Camille	Oui.
(9 : 59)	159	Enseignante	Tout le temps. Tu n'avais pas de soucis particuliers ?
(10 : 00)	160	Camille	Oui.
(10 : 01)	161	Enseignante	Donc si je résume, tu étais contente d'aller en gymnastique, tu étais contente de participer voilà, mais par contre tu n'as pas voulu faire l'évaluation parce que tu avais peur du regard des autres ?
(10 : 13)	162	Camille	Oui.
(10 : 15)	163	Enseignante	Et est-ce tu n'aurais pas pu présenter tout ce que tu savais faire à l'ensemble de la classe ? Voir le problème autrement.
(10 : 24)	164	Camille	Non.
(10 : 25)	165	Enseignante	C'est trop dur pour toi ?
(10 : 28)	166	Camille	Oui.
(10 : 30)	167	Enseignante	Insurmontable ?
(10 : 34)	168	Camille	Oui.
(10 : 36)	169	Enseignante	Ok, et est-ce que tu as quelque chose de particulier à me dire dans cette séquence ? Que tu regrettes…Que tu penses améliorer ?
(10 : 46)	170	Camille	Euh juste l'évaluation.
(10 : 49)	171	Enseignante	L'évaluation… Et si par exemple, madame B. te dit demain « Camille, je te propose une évaluation de gym, qu'est-ce que tu te dis ? »

(11 : 03)	172	Camille	Euh… je ne sais pas. Pas devant tout le monde. Sinon je l'aurais faite, devant la prof en vidéo. Mais pas devant la classe. Je voulais la faire. Juste devant elle et que les autres partent, mais elle n'a pas voulu.
(11 : 18)	173	Enseignante	Pourquoi elle n'a pas voulu à ton avis ?
(11 : 20)	174	Camille	Je ne sais pas.
(11 : 22)	175	Enseignante	Tu n'as pas une petite idée ?
(11 : 24)	176	Camille	Non. Bah peut-être que c'est une évaluation pour passer devant tout le monde.
(11 : 28)	177	Enseignante	Et pourquoi à ton avis madame B. t'a obligé à passer devant la classe ?
(11 : 33)	178	Camille	Je ne sais pas.
(11 : 37)	179	Enseignante	Qu'est-ce que ça t'apprend ?
(11 : 42)	180	Camille	Je ne sais pas.
(11 : 46)	181	Enseignante	Par exemple à passer au-dessus du regard des autres, à faire les choses pour toi et pas le faire pour les autres. Parce que les autres en soi ils ont juste à regarder. Tu en penses quoi ?
(11 : 58)	182	Camille	C'est vrai, mais trop dur.

4 Exemple d'analyse d'un entretien

4.1 Entretien de Mathilde dans l'APSA demi-fond

Temps	Interaction n°	Interlocuteur	Dialogue
(0: 12)	1	Enseignante	Alors, moi je voudrais savoir qu'elles étaient tes attentes de demi-fond ? Qu'est-ce que t'attendais dès le début ? Quel était ton objectif ?
(0 : 21)	2	Mathilde	Euuuuuuuhh... bah de m'améliorer en endurance parce que bah je fais du basket et euh... parce que fin... bah pour mieux courir fin... sans l'endurance tu peux moins courir et de ne pas être essoufflée tout de suite.
(0 : 39)	3	Enseignante	D'accord. Et du coup quand t'as commencé la séquence de demi-fond, tu t'es dit euh... quel objectif je vais avoir ? Quel est mon but en début de séquence que je veux atteindre ?
(0 : 53)	4	Mathilde	Euh... Courir plus vite sans m'essouffler.
(0 : 57)	5	Enseignante	Sans t'essouffler, d'accord. Et...
(0 : 59)	6	Mathilde	Le plus longtemps.
(1 : 00)	7	Enseignante	Le plus longtemps ?
(1 : 01)	8	Mathilde	Oui.
(1 : 02)	9	Enseignante	D'accord. Et euh est-ce que tu penses y être arrivée ?

(1 : 08)	10	Mathilde	Euh, oui parce que d'habitude bah euh je fais bah je fais bah du basket on court euh... bah je sors rapidement parce que fin je demande à sortir parce que je ne peux pas rester très longtemps. Et là bah sur les derniers matchs et même à l'entrainement bah je cours mieux et l'entrainement on fait des courses et je suis moins essoufflée.
(1 : 28)	11	Enseignante	Ah oui d'accord. Donc pour toi, ça... t'as grâce à la séquence de demi-fond t'arrives à tenir plus longtemps et t'es moins essoufflée. C'est ça que tu me dis ?
(1 : 36)	12	Mathilde	Oui.
(1 : 36)	13	Enseignante	D'accord, et euh... dans la séquence de demi-fond qu'est ce qui t'as surprise, étonnée ?
(1 : 45)	14	Mathilde	Bah en fait j'étais capable de faire plus que euh je le pensais physiquement. J'avais peur d'être exclue, du coup d'avoir hyper mal, euh à courir et euh bah là en fait non.
(1 : 59)	15	Enseignante	D'accord. Donc tu penses en fait, tu penses euh... tu ne pensais pas avoir ces qualités-là ? C'est ça ?
(2 : 08)	16	Mathilde	Non...
(2 : 10)	17	Enseignante	D'accord, et euh... Quand Madame B. euh vous a dit à votre classe fin t'as dit à euh.. à toi et à la classe euh... que vous alliez faire une séquence de demi-fond. Qu'est-ce que qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête ?
(2 : 24)	18	Mathilde	Au début, je n'étais pas très contente, fin courir c'est pas trop mon truc mais après euh... quand ça se passait mieux bah j'ai plutôt relativisé.
(2 : 34)	19	Enseignante	Hum. C'est-à-dire ?
(2: 37)	20	Mathilde	Bah... Je me suis plutôt dit bah que ça c'était quelque chose à faire parce que comme ça ça peut m'améliorer dans la vie et euh... bah si jamais tu... bah... quand on fait du sport et qu'on va loin bah ça peut être plus pratique.
(2 : 57)	21	Enseignante	D'accord. Et euh... Donc t'étais plutôt contente ou déçue de faire demi-fond au tout début ? Quand Madame B. t'a annoncé ça ?
(3 : 07)	22	Mathilde	Déçue.
(3 : 08)	23	Enseignante	Déçue. Et euh... Donc toi ton objectif pendant la séance c'était quoi ? Si tu pouvais me le résumer en une phrase.

(3 : 20)	24	Mathilde	Courir le plus longtemps sans être essoufflée.
(3 : 22)	25	Enseignante	D'accord. Et pourquoi tu t'es donné que cet objectif-là et pas un autre ?
(3 : 27)	26	Mathilde	Bah parce que au basket et bah... je suis essoufflée vite du coup je lâche vite et bah... ce qui fait que quand je veux rentrer bah euh je ne rentre pas assez de temps pour reprendre bien. Quand t'es habituée à courir fin souvent et longtemps sans être essoufflée bah alors tu peux plus facilement à à reprendre.
(3 : 53)	27	Enseignante	Hum, hum d'accord, à reprendre ton souffle. Et euh... qu'est-ce que, à quoi tu pensais à chaque fois quand t'étais dans ta leçon de demi-fond ? Qu'elle, qu'est-ce que, qu'elles étaient tes préoccupations ?
(4 : 06)	28	Mathilde	Bah rien, j'avais (...). En courant quand il y a rien je me concentre sur l'objectif et surtout bah sur la situation.
(4 : 16)	29	Enseignante	D'accord. Et est-ce que tu avais d'autres préoccupations ? Par exemple, il faisait froid, je pensais au froid, j'ai pas envie de courir il fait froid. Est-ce que t'avais d'autres préoccupations comme ça ?
(4 : 30)	30	Mathilde	Euh un petit peu... parce que bah je n'aime pas trop courir quand il fait froid parce qu'il fait froid. Mais après, euh... quand on ne se concentre pas sur ça et que il fait meilleur et bah... bah on a pas froid, on s'échauffe.
(4 : 48)	31	Enseignante	D'accord et hum... t'avais pas d'autres préoccupations ? Je sais pas avec les autres ? Avec Madame B. euh... ? Autre chose ? Tu penses à une chose ?
(5 : 00)	32	Mathilde	(...). Mais du coup on faisait pas forcément le travail mais sinon euh... en grande majorité je je courais.
(5 : 10)	33	Enseignante	D'accord. Et est-ce que euh... t'arrives du coup, fin... t'as atteint ton objectif de courir sans t'arrêter pendant un certain nombre de temps ou pas ?
(5 : 21)	34	Mathilde	Euh... Oui
(5 : 21)	35	Enseignante	Ouais. D'accord. Et euh... Donc toi maintenant que la séquence est finie de demi-fond, qu'est-ce que qu'est-ce que tu en as retenu ? Qu'est-ce que tu en as pensé finalement ? Est-ce que c'était en adéquation avec ton idée de départ ? En adéquation ça veut dire en cohérence, en,

			avec ton idée de départ, c'était de progresser et pour moins être essoufflée. Est-ce que finalement à la fin t'as atteint cet objectif ? Et est-ce que c'était ce que t'espérais ?
(5 : 54)	36	Mathilde	Euh ouais.
(5 : 57)	37	Enseignante	Ouais, pourquoi ?
(5 : 59)	38	Mathilde	Parce que euh...
(6 : 05)	39	Enseignante	Tu ne sais pas. C'est pas grave. Euh... Comment toi tu as vécu la séquence de demi-fond ?
(6 : 13)	40	Mathilde	Bien.
(6 : 14)	41	Enseignante	Bien ?
(6 : 15)	42	Mathilde	Oui.
(6 : 15)	43	Enseignante	C'est-à-dire ?
(6 : 17)	44	Mathilde	Bah... au final pour la séquence vu qu'il y en avait deux euh bah j'ai appris à me concentrer et à comme Madame B. elle nous disait à respirer par la bouche parce que avant je respirais par le nez. Et bah en fait, en termes de, pour progresser et ça aussi après ça se ressent parce que je suis moins essoufflée.
(6 : 43)	45	Enseignante	D'accord. Et euh... Est-ce que tu as changé d'avis par rapport à ton idée de départ. Tu m'as dit que t'étais déçue de faire demi-fond. Est-ce que maintenant, aujourd'hui t'es contente d'avoir fait la séquence ou c'est un truc que tu voudrais pas forcément reproduire ?
(7 : 00)	46	Mathilde	Bah je suis contente. Et si c'était à refaire, à continuer ça ne me dérange pas trop.
(7 : 07)	47	Enseignante	D'accord. Est-ce que tu vois des pistes pour améliorer euh... des choses en demi-fond par exemple ?
(7 : 15)	48	Mathilde	(Grimace --> je ne sais pas).
(7 : 16)	49	Enseignante	Non ?
(7 : 16)	50	Mathilde	Je ne sais pas du tout.
(7 : 17)	51	Enseignante	Qu'est-ce que tu retiendrais de cette séquence de demi-fond ?
(7 : 22)	52	Mathilde	Bah... il faut respirer par la bouche. Euh... aller lentement au début et c'est aux dernières secondes qu'il faut accélérer. Euh... C'est tout.
(7 : 41)	53	Enseignante	Qu'est-ce que t'as aimé dans la pratique du demi-fond ? Qu'est-ce que t'as aimé faire ?
(7 : 51)	54	Mathilde	Euh bah moi... euh... J'aime bien courir en plusieurs parties et faire des pauses en marchant de 6 minutes ou en 9 minutes

			comme ça on pouvait prendre du repos et en marchant bah on a appris aussi qu'on peut pas s'asseoir tout de suite ou pas boire tout de suite fallait d'abord faire des tours en marchant. Et ça c'est mieux.
(8 : 14)	55	Enseignante	Pourquoi c'est mieux ?
(8 : 16)	56	Mathilde	Parce que après sinon t'as mal et t'as des pointes de côté. Et puis bah si on fait ça et bah après t'as plus de pointe de côté.
(8 : 23)	57	Enseignante	D'accord. Et qu'est-ce que au contraire tu as moins aimé ?
(8 : 29)	58	Mathilde	Huuuum... Quand on faisait des lignes droites.
(8 : 36)	59	Enseignante	Pourquoi ?
(8 : 37)	60	Mathilde	Parce que pour moi les lignes droites j'aime pas trop on court autour d'un circuit j'aime bien mais pas quand on fait des trucs comme ça j'aime pas trop parce qu'au basket on fait ça. Et un suicide ça s'appelle où on court vite et bah j'aime pas trop, faire ça.
(8 : 51)	61	Enseignante	D'accord. Et euh... Qu'est ce qui te plait dans l'activité demi-fond ? Vraiment.
(9 : 04)	62	Mathilde	Faire un circuit
(9 : 06)	63	Enseignante	C'est-à-dire ?
(9 : 08)	64	Mathilde	Bah là on faisait toujours le même schéma mais par exemple, quand on se promène et bah tu reviens au schéma et du coup ça peut faire un circuit.
(9 : 19)	65	Enseignante	D'accord.
(9 : 20)	66	Mathilde	Et ça en demi-fond on le fait. (...)
(9 : 27)	67	Enseignante	D'accord. Donc toi tu voudrais proposer par exemple de euh... de faire plusieurs parcours on va dire pour faire du demi-fond finalement à plusieurs endroits différents de la piste ? Et pas forcément autour de la piste ? (Hochement de tête M) D'accord. Et euh... Qu'est-ce que fin qu'est-ce que t'as découvert dans l'activité et que tu ne connaissais pas ? En demi-fond
(9 : 54)	68	Mathilde	Faire un (...).
(9 : 55)	69	Enseignante	Hum...
(9 : 55)	70	Mathilde	(...)
(9 : 59)	71	Enseignante	Fin c'est bon tu penses avoir acquis ça ? Justement.
(10 : 00)	72	Mathilde	Oui.
(10 : 01)	73	Enseignante	D'accord. Et euh... si un truc qui t'as surpris, tu pensais que Madame B. allait t'en parler et finalement elle l'a pas fait ? Ou alors

			euh... ou alors une situation que tu pensais faire et que finalement t'as pas fait ? Est-ce qu'il y a quelque chose comme ça ?
(10 : 21)	74	Mathilde	Euh... non.
(10 : 21)	75	Enseignante	Non, tu t'attendais que ce que Madame B. a fait ? Que ce qu'elle a fait ?
(10 : 26)	76	Mathilde	Oui.
(10 : 26)	77	Enseignante	D'accord. T'as...
(10 : 28)	78	Mathilde	On en a fait l'année dernière.
(10 : 29)	79	Enseignante	D'accord.
(10 : 30)	80	Mathilde	Du coup ça pouvait être pareil.
(10 : 32)	81	Enseignante	T'as rien découvert de plus ?
(10 : 38)	82	Mathilde	Bah... pas trop. Fin si les petites techniques qui m'ont surprise mais sinon non.
(10 : 45)	83	Enseignante	D'accord. Et euh... Qu'est-ce que toi l'activité demi-fond t'as apporté ?
(10 : 54)	84	Mathilde	De l'endurance, euh... bah je suis moins essoufflée, quand je cours bah j'ai moins de mal même aux entrainements. La semaine dernière quand je suis allée à l'entrainement, je ne me suis pas arrêtée même si je parlais hein, je ne me suis pas arrêtée. Avant je me serais arrêtée, que je parlais ou pas et là je ne me suis pas arrêtée.
(11 : 20)	85	Enseignante	D'accord. Et du coup euh... est-ce que tu t'aimes bien l'activité demi-fond ?
(11 : 27)	86	Mathilde	Oui.
(11 : 29)	87	Enseignante	Donc la prochaine fois si Madame B. vous annonce une nouvelle fois-là dans l'année vous faites une séquence de demi-fond tu seras contente ?
(11 : 37)	88	Mathilde	Bah ça ne me dérangerait pas.
(11 : 38)	89	Enseignante	D'accord. Et euh... lors de l'évaluation c'était la semaine dernière il me semble.
(11 : 43)	90	Mathilde	Euh bah c'était lundi et demain.
(11 : 47)	91	Enseignante	D'accord. Et bah qu'est-ce que du coup qu'est-ce que tu en as pensé la semaine dernière, lundi euh... est-ce que tu as atteint ton objectif ?
(11 : 58)	92	Mathilde	Euh oui, en 3 minutes j'ai fait plus que ce que je m'étais fixée en projet. En 9 minutes j'ai fait pile poil pareil bah ça j'étais contente parce que la fois d'avant même si on s'échauffait et que je parlais bah là je n'ai pas parlé mais j'avais un objectif des fois je faisais deux plots de moins. Donc voilà c'était ça tout le temps.

(12 : 22)	93	Enseignante	Donc t'étais contente de toi de l'évaluation ?
(12 : 25)	94	Mathilde	Oui.
(12 : 25)	95	Enseignante	D'accord. Et sur euh... sur quoi tu étais focalisée le jour de l'évaluation ?
(12 : 32)	96	Mathilde	Faire plus que mon object mon objectif ou pareil pour avoir bah la plus bonne note parce que le sport euh c'est important quand même. Et bah euh... si j'ai une bonne note je serai contente. Et si j'ai une moins bonne note bah j'aurai fait ce que j'aurai pu donc je serai contente aussi.
(12 : 52)	97	Enseignante	D'accord. Donc dans les deux cas tu étais contente ?
(12 : 55)	98	Mathilde	Oui, j'ai donné le meilleur de moi-même, j'ai couru euh... comme je pouvais au début en trottinant et puis après en accélérant petit à petit. Et puis fin voilà.
(13 : 05)	99	Enseignante	Et est-ce que t'étais stressée par hasard ?
(13 : 08)	100	Mathilde	A l'évaluation ?
(13 : 08)	101	Enseignante	Hum hum.
(13 : 09)	102	Mathilde	Non.
(13 : 10)	103	Enseignante	Et euh... Est-ce que tu t'es sentie dans une optique plutôt de réussite de ton objectif ou au contraire pas du tout ?
(13 : 19)	104	Mathilde	Bah je pense que j'ai réussi mon objectif, que j'ai j'ai réussi pile poil puis après je pouvais plus. Je le sais.
(13 : 27)	105	Enseignante	D'accord. Et bah voilà ça va être fini pour moi. Merci beaucoup.

5 Exemple de tableau de traitements des données

5.1 Entretien de Mathilde dans l'APSA demi-fond

½ fond	
Préoccupations	M'améliorer en endurance. Courir plus vite sans m'essouffler. Le plus longtemps. Courir le plus longtemps sans être essoufflée. En courant quand il y a rien je me concentre sur l'objectif et surtout bah sur la situation. Euh un petit peu... parce que bah je n'aime pas trop courir quand il fait froid parce qu'il fait froid.
Perceptions	Bah en fait j'étais capable de faire plus que euh je le pensais physiquement. Euh, oui parce que d'habitude bah euh je fais bah je fais bah du basket on court euh... bah je sors rapidement parce que fin je demande à sortir parce que je ne peux pas rester très longtemps. Je me suis plutôt dit bah que ça c'était quelque chose à faire parce que comme ça ça peut m'améliorer dans la vie et euh... bah si jamais

	tu... bah... quand on fait du sport et qu'on va loin bah ça peut être plus pratique. Bah parce que au basket et bah... je suis essoufflée vite du coup je lâche vite et bah... ce qui fait que quand je veux rentrer bah euh je ne rentre pas assez de temps pour reprendre bien. Quand t'es habituée à courir fin souvent et longtemps sans être essoufflée bah alors tu peux plus facilement à à reprendre. Et est-ce que c'était ce que t'espérais ? Euh... Oui. Pour progresser et ça aussi après ça se ressent parce que je suis moins essoufflée.
Interprétations	Et là bah sur les derniers matchs et même à l'entrainement bah je cours mieux et l'entrainement on fait des courses et je suis moins essoufflée.
Connaissances	J'ai appris à me concentrer et à comme Madame B. elle nous disait à respirer par la bouche parce que avant je respirais par le nez. Il faut respirer par la bouche. Euh... aller lentement au début et c'est aux dernières secondes qu'il faut accélérer.
Emotions	Je n'étais pas très contente, fin courir c'est pas trop mon truc mais après euh... quand ça se passait mieux bah j'ai plutôt relativisé. J'aime bien courir en plusieurs parties et faire des pauses en marchant de 6 minutes ou en 9 minutes comme ça on pouvait prendre du repos.