



**HAL**  
open science

# Les effets des feedback extrinsèques sur les interactions d'apprentissage entre les élèves au lycée

Zoé Legros, Mélina Moreau

► **To cite this version:**

Zoé Legros, Mélina Moreau. Les effets des feedback extrinsèques sur les interactions d'apprentissage entre les élèves au lycée. Education. 2021. dumas-03279882

**HAL Id: dumas-03279882**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03279882>**

Submitted on 6 Jul 2021

**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.

**Les effets des feedback extrinsèques sur les interactions  
d'apprentissage entre les élèves au lycée.**

**Master MEEF**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et  
de la Formation »**

**Mention second degré**

**Mémoire**

**Parcours: MEEF**

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

**Soutenu par**

**Zoé LEGROS et Mélina MOREAU**

**Le 21 mai 2021**

En présence de la commission de soutenance composée de :

Benoit HUET, directeur de mémoire

Jacques SAURY, membre de la commission

## Table des matières

Introduction	4
Question de départ	4
Revue de littérature	5
1.1 Nature des différents feedback	5
1.2 Feedback et apprentissage	7
1.3 Feedback et interactions d'apprentissage	8
1.4 Cadre théorique	11
1.5 Objet de la recherche	13
Méthode	15
2.1. Participants	15
2.2. Situations d'étude	15
2.3. Dispositif de recueil des matériaux de recherche	19
2.4. Traitement des données	20
Résultats	22
3.1 Des feedback entre élèves essentiellement centrés sur l'action	22
a. En badminton, les feedback entre élèves sont essentiellement centrés sur le score et l'action	22
b. En course d'orientation, les feedback sont essentiellement centrés sur l'action	24
c. Synthèse sur les feedback et les interactions entre élèves	29
3.2 Des feedback enseignants essentiellement centrés sur l'action	30
a. En lancer de javelot, les interactions faisant suite aux feedback enseignant sont des acquiescements ou sont centrées sur l'action	30
b. En course d'orientation des interactions essentiellement orientées sur l'action après un feedback enseignant	34
	2

c. Synthèse sur le lien entre les feedback de l'enseignante et les interactions entre élèves	38
3.3 Des feedback vidéo essentiellement centrés sur l'action en javelot	39
3.4 Synthèse des résultats	42
a. Points communs	42
b. Différences	42
Discussion	43
Réflexions pour l'intervention	46
a- Prendre en compte le niveau de compétence des élèves et les affinités entre élèves pour la formation des groupes de travail.	46
b- Créer des continuités dans l'utilisation des outils par les élèves	48
c- Laisser les élèves développer les interactions d'apprentissage : se retenir d'intervenir	48
Conclusion	49
Références bibliographiques	51
Annexes	54

# Introduction

## Question de départ

Notre mémoire porte sur l'accompagnement de l'activité d'apprentissage de l'élève. Cette thématique est récurrente à l'école et essentielle pour favoriser la réussite de chacun de nos élèves et les accompagner tout au long de leur scolarité. Elle renvoie aux enjeux professionnels de notre métier comme nous pouvons le constater dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (25 juillet 2013), qui stipule que nous nous devons d' « Accompagner les élèves dans leur parcours de formation » et de « connaître les élèves et les processus d'apprentissage ». C'est pourquoi nous avons souhaité nous questionner sur l'accompagnement de la scolarité des élèves et plus particulièrement l'accompagnement des élèves dans le temps de classe en EPS. Un des moyens dont nous disposons pour contrôler cette activité d'apprentissage en classe est la régulation, qui, en EPS comme dans d'autres disciplines d'enseignement, peut se faire via l'utilisation de feedback. La thématique des feedback nous intéresse car nous pensons qu'elle permet d'apporter une réelle plus-value à notre enseignement. En effet, Carlier, Renard & Swalus (1991) affirment qu'il existe une relation positive entre les feedback et la modification du comportement des élèves, et donc les acquisitions de ces derniers. Les progrès seraient impossibles sans feedback et la performance diminuerait même en leur absence.

Une seconde dimension nous semble essentielle dans le contexte spécifique de l'enseignement. L'activité scolaire est collective à de nombreux égards. En effet, les élèves travaillent en groupe, de nombreuses interactions sont visibles en classe. C'est pourquoi nous avons souhaité dans notre étude porter notre attention aussi bien sur les moyens dont nous disposons pour réguler l'activité de l'élève que sur les liens pouvant exister entre la dimension collective de l'activité des élèves et les interactions d'apprentissage perceptibles en classe. Cela nous a amenées à nous

questionner sur les différents feedback et, notamment, sur l'impact de la qualité des feedback sur les interactions d'apprentissage des élèves. Comment distinguer les feedback qui aboutissent à une coopération entre les élèves ? Comment les régulations apportées par l'enseignant aux élèves leur permettent-elles de progresser, sur les plans moteur, méthodologique et social, en développant leur activité collective ?

C'est dans cet esprit d'analyse de l'activité de l'élève en EPS que nous sommes intéressés aux différentes natures de feedback utilisés par l'enseignant, que ce soit des feedback vidéos ou verbaux, et à leurs effets sur l'activité d'apprentissage de l'élève et notamment les interactions d'apprentissage. Nous avons ainsi testé différentes modalités de feedback, et analysé leurs effets sur les interactions d'apprentissage des élèves en s'attardant à la qualité de leurs échanges.

## **Revue de littérature**

### **1.1 Nature des différents feedback**

D'une façon générale, le feedback dans l'apprentissage peut être défini comme un processus par lequel l'apprenant obtient des informations sur son travail afin d'apprécier les similitudes et les différences entre les normes correspondant à cette tâche et les qualités de son propre travail, afin de générer des travaux de meilleure qualité (Boud et Molloy, 2013). On peut donc dire que le feedback permet à l'élève d'avoir un retour d'information sur sa pratique, sur l'action qu'il vient de réaliser. Ce retour d'information lui permet de savoir si l'action qu'il a réalisée est en adéquation avec ce qui était attendu. L'élève détient alors un rôle actif dans ce processus par l'exploitation qu'il fait du feedback, par l'adaptation ultérieure de son activité.

Wang et Wu (2008) soulignent que différentes sources peuvent procurer un feedback : soi-même, un dispositif, autrui. Nous allons donc nous attarder sur ces trois sources. Tout d'abord, l'élève lui-même peut formuler un feedback en réalisant

un jugement évaluatif sur sa propre production pendant qu'il est en train de la réaliser ou à la fin de cette dernière. Ceci est appelé "auto-feedback" (Bosc-Miné, 2014, p. 318). Néanmoins cette modalité peut paraître complexe à appréhender au regard de l'influence que peuvent avoir l'estime de soi ou le sentiment de compétence de l'élève, par exemple.

La deuxième source de feedback, toujours selon Wang et Wu (2008), se rapporte au dispositif choisi pour le retour. Cela fait particulièrement écho, dans notre contexte d'enseignement en EPS, à l'utilisation de l'outil vidéo. Schmidt, en 1993, met en avant son utilisation, en évoquant l'idée selon laquelle la vidéo permet à l'apprenant de visionner sa propre performance à l'issue de celle-ci et ainsi de la comparer à la représentation mentale du mouvement qu'il s'était construite suite à la démonstration ou la consigne. L'outil vidéo présente ainsi l'avantage de donner un feedback visuel à l'élève qui peut alors mettre une image sur ce qu'il vient de produire. Néanmoins, afin de tirer pleinement profit de l'utilisation de ces feedback vidéo, il est essentiel de passer par une phase d'appropriation de cet outil pour éviter les biais inhérents à l'autoscopie, liés à la perception par les élèves de leur propre corps (Rüdisühli, 2002). Il est donc nécessaire d'habituer nos élèves à manipuler cet outil pour favoriser son utilisation à des fins d'apprentissage et minimiser les phénomènes parasites qui pourraient survenir.

Enfin, la dernière source se réfère à autrui. Le feedback apporté par autrui constitue alors un "retour à la suite de la mise en œuvre d'une action" (La Rue, 2004), communiqué verbalement par un tiers. Ces régulations se font généralement de manière verbale en focalisant le retour sur un critère précis. Il s'agit ainsi d'une ressource externe pour l'élève, indispensable à l'apprentissage. Si le feedback a par définition un caractère rétroactif, nous pouvons aussi mettre en avant une dimension proactive en considérant que le retour d'information prend en compte la performance que l'élève peut potentiellement réaliser, en projetant un conseil approprié, adapté aux possibilités de l'élève, pour améliorer son activité. Il s'agira

ainsi de mêler aussi bien le rétroactif en constatant ce que l'élève vient de réaliser que le proactif, en donnant une piste d'amélioration sur la performance à venir.

Pour ce faire, le mémoire sera ainsi ciblé sur les feedback extrinsèques tels que les catégorise Schmidt (1993), c'est-à-dire des feedback provenant de l'extérieur.

## **1.2 Feedback et apprentissage**

La notion de feedback est une notion très complexe. Nous pouvons ainsi nous demander comment les utiliser pour favoriser l'apprentissage des élèves ?

Feedback et apprentissage sont liés. Comme l'explique Bosc Miné (2014, p317) , les feedback sont "des informations qui permettent à l'apprenant de confirmer, compléter, remplacer, régler, ou restructurer l'information en mémoire". Cela impacte donc l'activité d'apprentissage de l'élève.

Pour débiter cette partie, il nous semble essentiel de définir ce que l'on entend par "apprentissage". Par apprentissage nous entendons toutes les actions entreprises par l'élève entraînant une modification notable et durable de ses réalisations, qu'elles se manifestent d'un point de vue de la motricité ou d'autres processus mis en jeu (relationnels, par exemple). Si nous nous intéressons aux apprentissages moteurs, nous l'envisagerons comme "un ensemble de processus conduisant à des changements relativement permanents des compétences pour la performance des habiletés motrices" (Schmidt, 1993, p. 169). Cette transformation de la motricité passe également par une transformation dans les interactions d'apprentissage se développant dans les situations d'enseignement.

Boud et Molloy (2013) mettent en avant l'idée selon laquelle certains pensent que plus l'élève recevra de feedback, plus il sera efficace dans l'apprentissage. Néanmoins, Bosc Miné (2014, p. 330) explique que "la fréquence ou le nombre de feedback ne sont pas nécessairement comparables à la significativité ou l'utilité des feedback pour l'apprentissage". Cette idée est reprise par Pfeifferlé et Liardet (2011, p. 47-48), qui précisent qu'il faut éviter de confronter l'élève à une masse trop importante d'informations". Ainsi nous serons amenées à moduler la quantité de ces



feedback afin que les élèves ne soient pas submergés d'informations. En EPS, cette crainte ne paraît pas justifiée. En effet, selon l'étude de Nicaise et Cogérino (2008), environ 1,22 feedback par élève étaient donnés lors des cours d'EPS. Ainsi, les élèves ont un retour d'information de leur pratique peu conséquent. C'est pour cela qu'il est essentiel de bien cibler les feedback. Cet effort de ciblage est important pour gérer la quantité et la destination des feedback mais aussi pour assurer leur qualité. Nous prendrons appui sur le modèle de Hattie et Timperley (2007), qui prend en compte quatre niveaux de focalisation des feedback en classe : la tâche, les stratégies (processus), l'autorégulation et la personne. A propos de ce modèle, Bosc-Miné (2014) indique que les feedback focalisés sur les processus et sur l'autorégulation sont les plus efficaces. Cela s'explique par le fait qu'un feedback doit répondre à trois questions : "quels sont les objectifs ? Quelle démarche dois-je adopter pour accomplir la tâche ? et quelles activités doivent être menées pour progresser ?" (Bosc-Miné, 2014, p. 329). Il en ressort que les feedback focalisés sur la personne ne donnent pas de perspectives à l'élève pour qu'il puisse progresser, car ils sont éloignés de la tâche. Les feedback focalisés sur la tâche, le processus d'apprentissage, ou l'auto régulation sont à l'inverse à privilégier, car ils rendent compte de l'activité que vient de produire l'élève, ce qui favorise l'apparition de repères de progression pour l'élève et donc son engagement et la régulation de son comportement par la suite.

A l'image des propos de Pfefferlé et Liardet (2011), nous nous attarderons à "corriger sur la base de critères connus de l'élève" en donnant des feedback sur les critères de réalisation. Ainsi nous ferons explicitement référence à des feedback correctifs basés sur le processus ou l'auto-régulation.

### **1.3 Feedback et interactions d'apprentissage**

La question des interactions d'apprentissage nous semblait également essentielle à traiter au regard des enjeux institutionnels du lycée, puisqu'il s'agit de favoriser les échanges entre les élèves pour qu'ils "apprennent à agir ensemble, à se connaître, à se confronter les uns aux autres, à s'aider" (Programmes d'EPS du

lycée GT 2019, p.3). L'idée de coopération et d'interaction d'apprentissage est un enjeu clé de ces programmes. Cette idée est tout aussi importante au regard de nos activités d'enseignement qui sont majoritairement orientées vers une dynamique collective.

Pour commencer, attachons-nous à définir ce que nous entendons par interaction. Le terme d'interaction « est utilisé pour renvoyer à la simple participation à une conversation, à des échanges verbaux entre participants au sens plus large, comme également pour renvoyer au processus d'apprentissage impliquant la co-construction de connaissance dans une communauté qui collabore » (Burns & Myhill, 2004, pp. 35-49). Au cours d'une leçon, les interactions peuvent apparaître aussi bien entre les élèves qu'entre l'enseignant et les élèves.

Nous nous sommes intéressées aux "interactions pédagogiques" entre l'enseignant et les élèves,(Nicaise et Cogérino, 2008). Dans notre étude, nous avons porté une attention particulière à nos propos lors de nos interactions avec les élèves pour favoriser la coopération entre les élèves et non pas pour l'inhiber. En effet, l'activité de l'enseignant peut aussi bien avoir un effet positif que négatif sur la coopération entre les élèves selon le moment ou la façon d'intervenir (Evin, Sève, Saury, 2015). L'effet semble positif lorsque l'enseignant, par exemple, valorise l'élève ayant donné un conseil, car cela permet d'augmenter la confiance ou la fiabilité entre les deux partenaires. Néanmoins, l'activité de l'enseignant peut aussi dans d'autres situations avoir un effet négatif sur la coopération entre les élèves. Ces effets négatifs peuvent notamment survenir lorsque l'enseignant tient des propos invalidant les échanges des membres du groupe, ou bien lorsque les propos de l'enseignant sont utilisés comme argument d'autorité. Cela peut alors mener à des interactions non coopératives ou une interruption des interactions entre les élèves.

Les interactions d'apprentissage entre les élèves peuvent prendre plusieurs formes en fonction des différentes préoccupations d'apprentissage des élèves. Une première forme d'interaction spontanée repérée par Huet et Saury (2010) renvoie à des interactions visant à aider un camarade. De Keukelaere, Guérin et Saury (2008) parlent à ce propos de tutelle spontanée entre élèves. Le tuteur donne des conseils

à son camarade, sous forme de feedback, de manière spontanée pour lui permettre de progresser. Dans cette forme d'interactions, il est aussi intéressant à nos yeux d'analyser la forme sous laquelle se manifeste cette offre d'aide spontanée : apparaît-elle de manière verbale par un guidage ou bien par une démonstration, par exemple. Il est aussi intéressant d'analyser si les offres d'aides sont toutes exploitées par les "tutorés" ou si leurs demandes d'aides sont toutes honorées. Si cela n'est pas le cas, cela peut traduire des "engagements non réciproques et non complémentaires" des élèves (Huet et Saury, 2011). La deuxième forme est une recherche commune de solution devant un problème posé, il s'agit alors ici d'une co-élaboration, et non d'une relation de tutorat/tutoré comme dans la première forme. La troisième forme d'interaction repérée est "le partage mutuel de jugement", au cours duquel les élèves échangent sur leurs productions en se conseillant et en partageant leurs opinions. Ils se trouvent ici dans un échange mutuel en estimant leur performance au regard des critères de réalisation. Enfin la dernière forme est "le conflit d'interprétation" : dans cette situation, les élèves cherchent les uns et les autres à se convaincre que leur perception de l'action est la bonne. On pourrait parler d'une construction de connaissance "conflictuelle" mettant en avant des élèves qui s'opposent et débattent car leurs connaissances peuvent différer.

Néanmoins, dans l'étude de Huet et Saury (2010, p. 116), « le nombre et la variété des interactions spontanées entre les élèves orientées par des préoccupations d'apprentissage semblaient dépendre de la structure des dispositifs d'apprentissage prescrits par les enseignants ». Il est donc essentiel d'accorder une attention particulière aux dispositifs d'enseignement auxquels les élèves sont confrontés. Dans cette étude, nos dispositifs d'enseignement étaient basés sur les cinq critères suivants : "la formation d'une équipe hétérogène, une interdépendance positive entre les élèves, la répartition de responsabilités individuelles, la sollicitation d'habiletés coopératives, et l'allocation de temps pour un travail collectif réflexif au sein du groupe" (Dyson et Grineski, 2001).

Ces critères nous amènent donc à mettre en place des situations d'enseignement collectives visant un travail coopératif entre les élèves. Johnson et Johnson (1990) assimilent l'apprentissage coopératif à un travail dans le cadre de

petits groupes, où les sujets partagent un but commun, ce qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. C'est la raison pour laquelle nous avons favorisé des situations dans lesquelles les élèves viseront une réalisation commune dans la situation. Pour ce faire, l'interdépendance est un moyen sur lequel nous nous sommes appuyées pour favoriser les échanges du fait de la contribution des performances individuelles à l'efficacité du collectif, dans une configuration où "les acteurs qui coopèrent agissent d'une façon mutuellement dépendante" (Saury, 2012).

## **1.4 Cadre théorique**

Notre étude s'est intéressée la façon dont les élèves s'approprient les feedback et les intègrent dans leur activité d'apprentissage. Nous avons organisé notre recherche en nous appuyant sur deux cadres théoriques. Nous nous sommes basés sur la théorie des apprentissages coopératifs ainsi que sur l'anthropologie cognitive situé, l'enjeu étant d'analyse et d'accéder à l'activité telle qu'elle est perçue par l'élève.

L'apprentissage collaboratif (Baudrit, 2007) permet aux élèves de confronter leur point de vue, d'apprendre au travers d'échanges entre pairs.

Panitz (1999), explique que l'apprentissage collaboratif vise à rendre les élèves acteurs de leur apprentissage en les engageant dans un travail collectif. Plus précisément, l'apprentissage collaboratif est défini par Dillenbourg (1999) à travers les notions de situations et d'interactions. Les situations sont orientées vers un versant collectif, les acteurs ont un même niveau cognitif, un statut équivalent et sont liés et guidés par un but commun. La seconde notion au coeur de l'apprentissage coopératif est celle d'interaction. Une situation est qualifiée d'interactive si les personnes communiquent « de façon soutenue, argumentent, voire s'opposent » (Baudrit, 2007). C'est dans cette perspective que la nature des échanges orientés à des fins d'apprentissage sera étudiée.

L'aspect relatif aux interactions d'apprentissage nous amène à développer le courant de la psychologie sociale du développement et de l'apprentissage.

Une des trois grandes approches contemporaines selon Lafont et Ensergueix (2012) est l'approche socio-cognitive. Cette dernière est déclinée en trois théories qui se réfère soit à la psychologie du développement proposée par Vigotsky, avec la notion de zone proximale de développement, soit à la théorie du conflit socio-cognitif, soit encore à l'approche socio-cognitive par observation proposée par Bandura (1986). Dans notre étude, nous nous sommes intéressé principalement à l'approche socio-cognitive par observation et aux conflits socio-cognitifs. L'apprentissage socio-cognitif par observation (Bandura, 1986) met en avant l'idée selon laquelle l'observation d'autrui permet la construction de savoir et savoir-faire. Elle permet d'acquérir des règles pour générer puis réguler des conduites. Cette approche permet de mettre en avant l'importance de la relation entre l'environnement et les interactions sociales. Le conflit socio-cognitif (Mugny & Doise, 1981) permet aux élèves de débattre, d'échanger des idées. Ainsi, cela leur permet d'emmagasiner des connaissances.

Enfin, notre étude s'intéresse à l'expérience que les élèves ont eu des feedback et des interactions qui ont pu suivre, c'est pourquoi l'approche de l'anthropologie cognitive située a été retenue.

L'anthropologie cognitive située, développée par Theureau vise une « connaissance scientifique de l'activité de travail comme mettant en œuvre et construisant à chaque instant des compétences » (Theureau, 2000, p. 1). Il s'agit de comprendre l'action de l'individu dans l'interaction avec le contexte, orienté par le but de la situation. Il s'agit d'accorder une attention au couplage entre l'acteur et son milieu et d'étudier le sens qu'il donne à l'activité au moment où il l'a réalisée. L'activité de l'acteur est indissociable de l'environnement dans lequel il évolue.

Par ailleurs, l'approche anthropologique cognitive située propose plusieurs objets théoriques, dont le cours d'action et le cours d'expérience. Le cours d'expérience, c'est la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l'histoire de la conscience préreflexive de l'acteur, ou encore l'histoire de ce « montrable, racontable et commentable » qui accompagne son activité à chaque instant.» (Theureau, 2006, p.48). Champy-Remoussenard

(2005) insiste sur l'importance que la "signification des actions par les acteurs est centrale".

Pour accéder à l'activité de l'élève il nous est nécessaire de recueillir leur expérience. Pour ce faire, la méthodologie est la suivante, s'appuyer à la fois sur l'observation des acteurs dans leur environnement mais aussi sur des entretiens d'auto-confrontation. Ces derniers ont pour but "de présenter à l'acteur, immédiatement après l'action, un enregistrement vidéo de son comportement, et de lui proposer de commenter les cognitions pendant l'acte." (Champy-Remoussenard, 2005). Ils permettront de "documenter l'expérience" Champy-Remoussenard (2005, p. 29) et ainsi d'avoir recours à l'expérience et au point de vue interne de l'acteur. Nous avons alors pris le parti de filmer nos élèves et de mettre un micro à ces derniers, puis de visionner des images lors d'un entretien d'auto-confrontation pour accéder précisément à l'action de nos élèves et au sens qu'ils donnent.

Tel que l'évoquaient Astier et al (2003, p.121), le cours d'expérience est relatif à l'organisation intrinsèque du cours d'action, il en spécifie le « domaine cognitif expérientiel ». Deux dimensions sont alors à prendre en compte. D'une part la construction de l'activité à l'instant t, mais aussi le niveau global de l'insertion de cette construction à l'instant t. Pour être plus précis, il est nécessaire de comprendre et d'analyser le point de vue de l'élève et de son activité à un instant t mais aussi de prendre en compte l'environnement et la dynamique entre l'environnement et l'acteur à cet instant t.

## **1.5 Objet de la recherche**

A la suite de notre exploration de la littérature consacrée aux feedback et aux interactions d'apprentissage, nous avons décidé de cibler notre étude sur l'impact que peut avoir la nature des différents feedback sur les interactions spontanées entre les élèves de classes de lycée dans une situation d'apprentissage portant sur les activités badminton, course d'orientation et lancer de javelot.

Dans les différentes situations que les élèves allaient vivre, nous nous attendions à ce que les élèves réutilisent des éléments présents dans le feedback lors des interactions qu'ils pouvaient avoir avec leurs pairs.

Plus précisément, nous avons porté notre attention, dans les interactions entre les élèves, sur différents éléments tels que la construction de la confiance ou de la fiabilité entre pairs, la forme des retours entre élèves (techniques, évaluatifs, correctifs, encouragements), la réponse à la demande d'aide ou la demande d'offres d'aide spontanées.

Ainsi, notre réflexion nous a conduit à formuler trois hypothèses exploratoires :

- **Hypothèse 1** : Les feedback donnés par les pairs favorisent les interactions d'encouragement entre les élèves.
- **Hypothèse 2** : Les feedback enseignants sont surtout portés sur les actions réalisées et favorisent les échanges centrés sur la tâche.
- **Hypothèse 3** : Les feedback vidéos amènent les élèves à se construire une représentation de leurs actions et de la consigne donnée. Ainsi, ils permettent davantage de confrontation de point de vue entre élèves.

# Méthode

## 2.1. Participants

En raison du contexte sanitaire actuel, la recherche initialement prévue avec quatre élèves, dans le champ d'apprentissage 4 et plus particulièrement dans les activités Volley-Ball et Badminton, a dû être transposée.

Pour cette étude, deux élèves volontaires ont été choisies. Les élèves choisies sont des élèves dites "scolaires"<sup>1</sup> (Roy, 1998) et à l'aise dans le groupe classe. Elles sont de genre féminin et sont âgées de 16 ans au moment de l'étude. La première élève s'appelle Elisa et est scolarisée au Lycée Aimé Césaire de Clisson, en classe de 1ère ST2S. La seconde élève s'appelle Fleur et est scolarisée au Lycée Europe de Cholet, en 1ère générale. Elisa est une élève investie en EPS, volontaire et dynamique. Elle ne pratique pas d'activité extérieure à l'EPS. Concernant son vécu antérieur dans les activités en badminton, elle avait déjà vécu une séquence au collège. Il s'agissait en revanche de sa première séquence en lancer de javelot. Fleur est une élève engagée pleinement en EPS, aussi bien à l'oral que dans sa pratique. Concernant la course d'orientation, elle se situe dans le niveau débrouillé car elle a déjà vécu une séquence de course d'orientation au collège.

## 2.2. Situations d'étude

L'étude a été conduite par deux enseignantes-stagiaires en EPS dans leurs établissements respectifs et leurs classes respectives de première générale et première technologique, dans diverses activités. L'activité enseignée pour la classe de première générale d'un établissement situé en milieu urbain était la course

---

<sup>1</sup> Trois types d'élèves : scolaires, a-scolaires, a-scolaires sportifs reproduisant des rapports plus ou moins positifs en EPS, Roy, Typologie des classes et pédagogie des APS, 1998



d'orientation (Champ d'apprentissage 2). L'étude a porté sur les leçons 3 et 6. Les activités badminton (Champ d'apprentissage 4) et lancer de javelot (Champ d'apprentissage 1) ont été enseignées à une classe de Première ST2S, d'un établissement situé en milieu rural. Notre recherche a porté sur la leçon n°2 pour le badminton et les leçons n° 1 et 2 de la séquence de lancer de javelot.

Sur l'ensemble de ces leçons, les élèves ont expérimenté des ateliers d'apprentissage par binômes ou en équipes (stables ou non), dans lesquels ils assumaient les rôles de joueur, mais également d'observateur et de coach. C'est ainsi qu'ils ont pu être confrontés à différentes modalités de feedback. L'étude demandait aux élèves de participer aux tâches d'apprentissage d'une façon similaire à leurs camarades, tout en étant filmés.

Les situations supports ont été variées du fait de la diversité des activités sur lesquelles a porté l'étude. Néanmoins une cohérence a été conservée entre les différentes activités pour avoir une continuité d'un point de vue social et organisationnel dans les différentes situations : les élèves étaient toujours par binômes.

## 1. Situations mises en place pour l'étude des feedback élèves/élèves

### A. Badminton

L'objectif pour les élèves était de jouer dans les espaces libres (augmenter leur espace de jeu). Pour ce faire les élèves étaient dans une situation de match de 2x10 mises en jeu, par binômes, en « scoraquis », c'est-à-dire que le score des deux partenaires était lié. Un système de points spécifique était mis en place : si les élèves marquaient sur point direct, l'échange valait 100 points, si les élèves marquaient alors que leur adversaire avait touché le volant mais n'avait pas réussi à le renvoyer dans le terrain adverse, alors cela valait 10 points. Enfin, si les élèves marquaient sur une faute de jeu de leur adversaire, cela leur rapportait 1 point. Un rôle de coach était mis en place, le binôme du joueur, qui était sur le côté, était coach de son partenaire et avait comme consigne de lui donner des conseils. Un temps mort était imposé à la moitié des 10 mises en jeu de chacun des joueurs pour instaurer un temps de conseil du coach envers son partenaire. L'interdépendance

mise en place et le rôle de coach étaient en cohérence avec la modalité feedback élèves/élèves et nous a permis ainsi d'analyser les interactions entre élèves.

## B. Course d'orientation

En course d'orientation, les élèves devaient réaliser un parcours de 15 postes en 40 minutes. Le binôme évoluait ensemble, avec une carte et une fiche poinçon pour deux ainsi qu'un chronomètre chacun. Ils avaient pour objectif de vérifier si chaque poste était vrai, faux ou manquant. Plus précisément, ils devaient poinçonner la balise et la définir si le poste était vrai ; écrire le code de la balise, la définition réelle et la définition de la carte pour les postes faux, et écrire la définition de la carte pour les postes manquants. Les consignes et les contenus d'enseignement ont été énoncés avant le départ. Le binôme avait pour consigne de changer de lecteur de carte tous les quatre postes. Ils devaient également réaliser un temps d'échange de 30 secondes après chaque poste répertorié pour discuter sur l'organisation future de leur trajet. L'enseignante était située au point de départ pendant l'ensemble de la course des élèves, ne réalisant alors aucun retour à ces derniers.

## 2. Situations mises en place pour l'étude des feedback enseignant/élèves.

### A. Lancer de javelot

Les élèves ont eu un premier temps de découverte avec l'enseignante des règles d'action principales pour le lancer de javelot. Un temps de verbalisation avec les élèves a permis de statuer sur ces règles d'action permettant de lancer devant soi en faisant atterrir le javelot par la pointe. Les élèves ont été répartis par groupes de trois ou quatre pour s'exercer à appliquer les règles d'action. Les élèves avaient pour objectif de lancer le javelot devant eux en le plantant par la pointe et de réaliser une prise de performance initiale révélant leur niveau de début de séquence. L'enseignante était située à côté de la zone de lancer et donnait des conseils aux élèves de manière verbale ainsi que par la démonstration pour réguler l'activité des élèves. Les consignes et critères de réalisation donnés au début ainsi que les interventions et le guidage de l'enseignante au sein du petit groupe, dans un deuxième temps, relevaient de la modalité de feedback enseignant/élèves.

## B. Course d'orientation

En course d'orientation, les élèves devaient réaliser au maximum trois parcours comportant chacun cinq balises. Pour chaque parcours, les élèves avaient au maximum 20 minutes pour poinçonner le plus de balises possible. L'objectif était alors d'être capable de s'organiser à deux pour réaliser le trajet le plus efficace possible en respectant le temps donné. Chaque binôme était muni d'une carte, d'un chronomètre et d'une fiche poinçon. Après avoir fini un parcours, le binôme devait revenir au point de départ pour récupérer une nouvelle carte, afin de réaliser un nouveau parcours. Ce temps de retour au départ permettait à l'enseignante de faire un point avec les élèves sur l'itinéraire emprunté, leur gestion du temps et sur le nombre de balises poinçonnées. Ces temps de retours ont également permis de faire des rappels sur les contenus enseignés et d'apporter des régulations propres au binôme. Les moments d'intervention de l'enseignante ont été les suivants : au départ pour énoncer les consignes, les contenus d'enseignement et les critères de réussite ; puis lors de temps plus individuels, après chaque parcours.

### 3. Situation mise en place pour la modalité feedback vidéo.

#### A. Lancer de javelot

Après un temps d'observation en binôme (un observateur / un pratiquant), les élèves ont pu déterminer selon des critères précis quel était le problème fondamental de leur partenaire. Ils se sont donc orientés vers une situation visant à augmenter l'angle d'envol pour que le javelot atterrisse dans le rôle par la pointe. La situation était la suivante, les élèves avaient un fil tendu devant eux, caractérisant un obstacle et devaient lancer par-dessus ce dernier pour augmenter leur angle d'envol. Les élèves, organisés en groupe, se filmaient à tour de rôle et venaient pas la suite regarder leur lancer. Ce temps d'observation sur la vidéo visait à permettre aux élèves de prendre conscience de leurs réussites et erreurs pour tenter de mettre en œuvre des régulations sur les lancers suivants.

## **2.3. Dispositif de recueil des matériaux de recherche**

Pour accéder à l'activité de l'élève il nous est nécessaire de recueillir leur expérience. Pour ce faire, la méthodologie est la suivante, s'appuyer à la fois sur l'observation des acteurs dans leur environnement mais aussi sur des entretiens d'auto-confrontation. Ces derniers ont pour but "de présenter à l'acteur, immédiatement après l'action, un enregistrement vidéo de son comportement, et de lui proposer de commenter les cognitions pendant l'acte." (Champy-Remoussenard, 2005). Ils permettront de "documenter l'expérience" Champy-Remoussenard (2005, p. 29) et ainsi d'avoir recours à l'expérience et au point de vue interne de l'acteur. Nous avons alors pris le parti de filmer nos élèves et de mettre un micro à ces derniers, puis de visionner des images lors d'un entretien d'auto-confrontation pour accéder précisément à l'action de nos élèves et au sens qu'ils donnent.

Lors de cette étude, les comportements et communications entre les élèves mais aussi entre les enseignantes et les élèves ont été enregistrés en vidéo durant trois leçons, en badminton et en lancer de javelot. Nous avons utilisé une caméra positionnée sur un trépied permettant de filmer l'ensemble de l'espace de travail dans chacune des leçons. Ce plan d'ensemble permettait d'avoir une vision globale de l'activité des élèves dans les tâches d'apprentissages proposées, afin de définir les différents temps d'interactions, l'orientation des interactions, la gestuelle utilisée par les élèves dans ces dernières par exemple. Cet enregistrement vidéo était doublé par l'utilisation de micros-cravates placées sur les élèves volontaires. Ces micro-cravates ont permis d'enregistrer plus précisément les interactions des élèves entre eux mais aussi des enseignantes avec leurs élèves, pour accéder aux échanges verbaux apparaissant pendant le cours.

En course d'orientation, afin d'avoir un retour sur les interactions verbales entre les élèves et de suivre leur parcours en temps réel, nous avons décidé d'installer une caméra gopro sur l'élève volontaire (remplaçant la caméra et la micro-cravate), placée au niveau de son torse, pour avoir une vue d'ensemble du parcours de l'élève et un enregistrement de l'ensemble des interactions entre l'élève

et son binôme. Cet outil était indispensable car les élèves étaient en mouvement dans un grand espace.

Le dernier outil exploité lors de cette étude est une tablette numérique utilisée pour filmer les élèves lors de la situation portant sur l'étude des feedback vidéo. La tablette servait de support aux élèves pour leurs échanges.

Puis dans les jours suivant chaque leçon filmée, les élèves participaient à des entretiens d'autoconfrontation. Les différentes données recueillies pendant les séances ont été réexploitées durant les entretiens d'autoconfrontation réalisés avec les élèves. Ces supports permettent aux élèves de se confronter à des moments qu'ils avaient vécus pendant la leçon et de se remettre dans le contexte des différentes situations proposées, c'est-à-dire de "se remettre en situation". Cette démarche permettait d'accéder plus finement à l'activité des élèves, significative pour eux, afin qu'ils puissent décrire leur comportement et les actions effectuées, leurs intentions, leurs focalisations, leurs émotions, leurs interprétations. Ces verbalisations rétrospectives ont été recueillies lors d'entretiens d'une durée de 30 à 35 minutes, et enregistrées à l'aide d'un dictaphone.

## **2.4. Traitement des données**

Pour traiter les données plusieurs étapes ont été observées.

Tout d'abord, il s'agissait de constituer le corpus de données à analyser. Nous avons visionné les données recueillies en vidéo pour identifier chacune des situations dans lesquelles les élèves volontaires étaient impliquées durant les situations d'apprentissage. Cette analyse vidéo a permis de définir des pistes de questionnement pour guider nos entretiens d'autoconfrontation et circonscrire l'activité des élèves que nous souhaitons qu'elles commentent. Pour ce faire, il était nécessaire d'identifier les moments de feedback, l'orientation et la nature des feedback, les moments d'interactions et l'objet de ces interactions entre élèves, et aussi l'orientation de l'activité des élèves d'un point de vue général.

La deuxième étape a consisté à retranscrire les entretiens d'autoconfrontation menés avec les élèves volontaires. Pour ce faire nous avons réalisé une retranscription en deux volets sur excel. Cette retranscription prend la forme d'un tableau à trois colonnes. Dans la première était reporté le time code de la vidéo, puis dans une deuxième colonne nous avons décrit l'activité des élèves dans les situations observées, puis, dans une troisième colonne, nous avons fait figurer la verbalisation des élèves durant les entretiens. Cela a permis d'avoir une lecture synthétique mettant en relation le déroulement de l'activité, les échanges des élèves en situation et la verbalisation des élèves durant les entretiens d'autoconfrontation.

La troisième étape a consisté à catégoriser nos données afin de les traiter par la suite. Nous avons porté notre attention sur les interactions en distinguant les interactions d'apprentissage et les interactions hors apprentissage. En lien avec notre sujet nous nous sommes intéressées aux interactions d'apprentissage en distinguant en leur sein les interactions qui suivaient un feedback et les interactions qui ne suivaient pas un feedback. Nous avons ensuite analysé les interactions suivant un feedback en cherchant à comprendre pour chacune des modalités de feedback de quoi parlent les élèves, le lien entre les échanges et le type de feedback donné. Puis, dans un dernier temps nous avons procédé à une comparaison des données entre les différentes modalités de feedback repérées.

# Résultats

## 3.1 Des feedback entre élèves essentiellement centrés sur l'action

### a. En badminton, les feedback entre élèves sont essentiellement centrés sur le score et l'action

Lors de la situation de badminton avec la modalité feedback élève, nous avons pu constater que le nombre d'interactions liées aux apprentissages s'élevait à cinquante. Vingt-neuf de ces interactions faisaient suite à un feedback élève. Neuf interactions entre élèves concernaient des sujets hors apprentissages.

De quoi parlent-elles ?	Nombre d'interactions (29 en 30'49)	Exemples
Retour sur l'action	13	Elisa : "Il est passé là ?" Lisa : "Bah non.. (rires)" Anaë : "Bah non il est derrière le filet"
Retour sur le règlement	4	Alice : "Mais Elisa tu te mets hyper près (pour le service)" Elisa : "Bah je mets mon pied sur la ligne." Lisa : "Il n'y a pas le droit." Elisa : "Bah oui ! Ah, c'est là ? Bah j'ai toujours mis mon pied sur la ligne." Alice : "Du coup c'est derrière la ligne."
Retour sur le score	16	"Lisa : Je suis à combien ?" "Elisa : Euh, t'es à 235."
En dehors de l'action	3	Elisa : "(...) Limite je vais m'entraîner le week-end pour pas faire de la merde sous les caméras."
Encouragements	2	Elisa : Tu es super forte.

Tableau 1. Contenu des interactions à la suite d'un feedback en badminton

D'après le tableau 1, nous pouvons constater que lors des interactions faisaient suite à un feedback, les élèves ont orienté principalement leurs échanges sur le score et la tâche. En effet, nous avons comptabilisé treize interactions orientées sur la tâche et seize échanges orientés sur le score, sur un total de vingt-neuf interactions faisant suite à un feedback. Dans les interactions entre élèves portant sur la tâche, ces derniers étaient dans une logique de co-élaboration ou de partage

mutuel. Les élèves étaient dans une recherche commune de solution ou se conseillaient entre elles en partageant leurs opinions. Néanmoins, lorsque les interactions portaient sur le règlement, des confrontations de point de vue ont émergé entre les élèves, ce qui a conduit à des échanges où chacun argumentait son point de vue. Dans un second temps, les interactions entre élèves faisaient référence aux consignes données par l'enseignante. Les élèves se questionnaient entre elles sur ce qu'il y avait à faire et sur le déroulé de la situation.

Type de feedback	Interaction qui suit	Nombre d'interactions (29 en 30'49)	Exemple
Feedback encouragement	Score	2	<u>Feedback</u> : Anaë : "Allez Alice." <u>Interaction</u> : Elisa : Là c'est moi qui ai raté."
	Tâche	4	<u>Feedback</u> : Elisa : "Mais si, on est à la ramasse. Bon commencez, <u>Interactions</u> : Lisa tu donnes tout tu la défonces !" Elisa : "Vas-y tape fort" Elisa : "Bouge plus devant-derrrière-devant"
	Pas d'échange	11	<u>Feedback</u> : Audrey : Bien !!! <u>Interactions</u> : Elisa : Rohh, je brasse de l'air
Feedback encouragement + tâche	Score	3	<u>Feedback</u> : Elisa : "Vas-y, vas-y ! Ouais ! Fais la bouger, fais la bouger Lisa. <u>Interaction</u> : Audrey : C'est bien Lina, là c'est 100 points.
	Encouragements	1	<u>Feedback</u> : "Elisa : Voilà, comme ça. Remets toi bien au milieu. Il faut que tu te remettes au milieu bien dès le début. Enfin dès le truc quoi" "Audrey : ça c'est bien."
Feedback tâche	Score	13	<u>Feedback</u> Audrey : "J'ai le point, j'ai un point du coup." <u>Interaction</u> Coach Audrey : "Non 10" Elisa : "Non 1 point. Non car j'ai fait une faute. En fait c'est quand elle est lance et moi je touche. Oui, mais là c'est une faute à moi Elisa : Si c'est moi qui ait fait la faute du coup ça fait 1 point.
	Tâche	11	<u>Feedback</u> : Elisa : "Etant donné ta forme physique ça risque d'être un peu compliqué pour toi. Mais il faudrait que tu bouges plus. <u>Interaction</u> : Lisa : "Quoi ?" Elisa : "Il faut que tu bouges plus. Il faut que tu essaies de lancer fort, loin." Lisa : "Oui mais quand je fais ça, à chaque fois ça sort et j'ai mal partout



			Elisa : "Ok, pense à faire devant-derrrière, côtés."
	Règlement	2	<u>Feedback :</u> Elisa : Là c'est 100. <u>Interaction :</u> Lina : Non c'est 1 parce qu'il sort. Elisa : Ah oui 1. Lisa : Mais non les couloirs ils comptent non ? Audrey : Non Elisa : Ils ne comptent pas ? Lina : Non
	Encouragements	1	<u>Feedback :</u> Elisa : "Vas-y, vas-y ! Ouais ! Fais la bouger, fais la bouger Lisa." <u>Interaction</u> Audrey : C'est bien Lina, là c'est 100 points.

Tableau 2. Caractérisation des interactions en fonction du type de feedback délivré en badminton

D'après le tableau 2, nous pouvons remarquer que les feedback catégorisés comme des encouragements simples n'étaient souvent pas suivis d'interaction. En effet, sur seize feedback encourageants comptabilisés, à onze reprises il n'y avait pas eu d'échange à la suite. Les élèves avaient tendance à clore l'interaction et ne rebondissaient sur l'action ou l'encouragement.

Pour ce qui est des feedback "tâche", ils amenaient principalement les élèves à discuter de la tâche (11 occurrences) ou du score (13 occurrences). Les feedback orientés vers le score étaient généralement rétroactifs, c'est-à-dire en lien avec l'action réalisée juste avant. En revanche, les feedback orientés sur l'action apparaissent davantage proactifs, c'est-à-dire orientés vers ce que l'élève pouvait faire pour modifier sa motricité. Ils se sont alors focalisés sur la stratégie ou encore le processus d'apprentissage.

### **b. En course d'orientation, les feedback sont essentiellement centrés sur l'action**

Lors de la situation de course d'orientation avec la modalité feedback élève, nous avons pu constater que le nombre d'interactions liées aux apprentissages s'élevait à quarante-sept. Parmi ces quarante-sept interactions, trente-cinq faisaient suite à un feedback. Aucune interaction entre élèves n'était concerné des sujets hors apprentissages.

De quoi parlent-elles ?	Nombre d'interactions (35 en 33'49)	Exemples
Retour sur la tâche	34	Fleur : (Hypolythe se dirige vers une balise) Non mais regarde il y en a pleins ! Il y en a une là, il y en a une là-bas. Regarde (carte), on est comme ça. Hypolythe : Oui, elle est là. Fleur : Mais si elle est pas là, c'est qu'elle doit être manquante. Hypolythe : Ah ouais, et il y en a une là ? Fleur : Normalement, ouais c'est une manquante. Donc c'est la balise 14. On a la 13 qui est juste au dessus. Hypolythe : 14? Mais il y en a pas. Ah si. Je mets quoi ? Fleur : Poubelle. Beurk.
Acquiescement	1	Hypolythe : Ok
En dehors de la tâche	0	
Encouragements	1	Fleur : Chemin. Et définition réelle du poste : un arbre. Ok on est bon Hypolythe
Pas d'interaction après feedback.	8	Aucune interaction.

Tableau 3. Contenu des interactions à la suite d'un feedback en course d'orientation

Nous pouvons noter dans le tableau 3 que les interactions étaient en majorité tournées vers la tâche et le processus d'apprentissage, à hauteur de trente-quatre interactions. Concernant ces interactions portant sur la tâche, nous remarquons que les élèves se questionnaient beaucoup entre eux sur ce qu'ils étaient en train de réaliser. Les questions assez diverses portaient sur le chemin à prendre, l'ordre des balises, la définition ou encore l'endroit exact où ils se situaient. Le processus d'apprentissage était donc bien mis au centre des interactions. Cela mettait en avant la notion de demande d'aide. Les élèves formulaient beaucoup de demandes d'aide entre eux, lesquelles étaient pour la plupart suivies d'une réponse. Fleur a repris cela dans l'entretien d'auto-confrontation : *“Ouais parce que ça m'intéresse de savoir comment il fonctionne”* (AC Fleur, leçon n°6, 6'40). Cet extrait traduit bien la volonté de Fleur de s'intéresser à l'activité d'Hypolythe pour qu'ils puissent s'organiser à deux. L'activité d'apprentissage était donc bien ici le centre des interactions pour conduire à une solution commune.

Une autre forme typique d'interaction a été identifiée. Les élèves étaient souvent dans une confrontation de points de vue, par exemple quand ils argumentaient chacun leur tour sur l'ordre dans lequel aller chercher les balises, leur localisation

ou bien l'intitulé de la définition à noter. Encore une fois, Fleur est revenue sur ces temps d'échanges, et a employé elle-même la notion de "débat" comme on peut le voir dans l'extrait suivant : *"On pose le pour et le contre et vraiment on débat là-dessus. Et on essaie d'entendre les avis... j'essaie d'entendre les avis d'Hypolythe. Il essaie d'entendre mes avis. Et on essaie de se mettre d'accord, de trouver un compromis"*. (AC Fleur, leçon n°6, 10'05).

Fleur évoquait l'importance de ces temps d'échanges où les élèves confrontaient leur point de vue pour finalement arriver à une solution commune pour pouvoir avancer. Ces temps de débats portaient encore une fois sur le processus d'apprentissage et les stratégies à mettre en place pour réaliser leur parcours. Les élèves étaient dans une situation d'échanges et collaboraient, argumentant l'un et l'autre pour tenter de trouver la meilleure solution dans cette situation collaborative.

Si nous nous référons aux formes typiques d'interaction, évoquées par Huet et Saury (2010), on se trouve dans deux formes typiques d'interaction. D'une part on retrouve une co-élaboration, du fait d'une recherche commune de solution grâce aux différents questionnements. Et d'autre part, on perçoit parfois un conflit d'interprétation entre les élèves, menant à des remaniements intra-individuels pour une solution commune leur permettant d'avancer.

Sur un second plan, nous pouvons constater que les interactions qui suivent un feedback étaient des acquiescements, des encouragements ou, parfois, ne donnaient pas lieu au développement de l'interaction.

À huit reprises, il n'y a pas eu d'échanges après feedback. Ce chiffre est peu élevé comparé au nombre total de feedback s'élevant à quarante-trois. L'absence d'échange à la suite d'un feedback peut être due à plusieurs facteurs, comme, par exemple, le fait que les élèves n'avaient pas réellement de temps pour développer ces échanges. A cela, nous pouvons ajouter le fait que les élèves évoluaient dans un environnement nouveau, les amenant à se centrer sur l'environnement, et parfois à ne pas tenir compte de leur binôme.

Pour ce qui est des acquiescements, des encouragements et des retours sur les consignes, nous pouvons remarquer que chacune des catégories n'était représentée qu'une seule fois dans des interactions suivant un feedback. Le faible nombre d'acquiescements simples montre que les élèves avaient une réelle volonté d'interagir avec leur partenaire, afin de renforcer les propos. Fleur a expliqué ce faible taux d'acquiescement de la façon suivante dans l'entretien de confrontation : *" (...) mais j'essayais aussi de lui (Hypolythe) laisser avoir raison aussi parce que si je le contredisais à chaque fois, il allait peut-être me trouver embêtante, chiant"* (AC Fleur, leçon n°6, 2'13 vidéo 3). Ces propos montrent que l'élève se mettait parfois en retrait pour ne pas être constamment en désaccord avec son binôme.

Type de feedback	Interaction qui suit	Nombre d'interactions (35 en 33'49)	Exemple
Feedback élève encouragement + tâche 1	Pas d'échange	1	<u>Feedback :</u> Fleur : Donc on traverse là. Bien joué ! <u>Aucune interaction</u>
Feedback élève tâche 41	Acquiescement	1	<u>Feedback :</u> Hypolythe : La 5 elle est dans ce chemin. Après il y a un chemin sur la droite et elle sera sur la gauche. <u>Interaction</u> Fleur : Ok
	Tâche	35	<u>Feedback :</u> Hypolythe : Donc là il faut longer et c'est sur le coin du bâtiment. <u>Interaction :</u> Fleur : Là bas. Ok. Et la 8, elle est à l'autre bout du bâtiment (carte) Hypolythe : Ah oui elle est là. Fleur : On fait la 8 ou la 10 ? Hypolythe : La 8.
	Pas d'échange	8	<u>Feedback :</u> Fleur : Attends il faut que tu prennes la carte. <u>Aucune interaction</u>
	Encouragements	1	<u>Feedback :</u> Hypolythe : C'est une fausse. C'est une fausse parce que c'est sur le chemin normalement <u>Interaction :</u> Fleur : (...) Ok on est bon Hypolythe !
Demande d'aide	Réponse par un feedback	3	<u>Demande d'aide:</u> Hypolythe : Oui, on a mis combien de temps ? <u>Feedback:</u> Fleur : On a mis genre 27 sec.
	Réponse	9	<u>Demande d'aide :</u>

	dans une interaction		<p>Fleur : Ouais la 11. Ouais décale un peu, voilà.  Tu marques définition : panneau. Donc là je lance le chrono ou pas ?</p> <p><u>Interactions :</u>  Hypolythe : Ouais  Fleur : Donc la 11 ...  Hypolythe : Elle est là (désigne sur la carte).  Fleur : Donc on est là.</p>
--	----------------------	--	---

Tableau 4. Caractérisation des interactions en fonction du type de feedback délivré en course d'orientation

D'après le tableau 4, nous pouvons remarquer que les feedback élèves orientés vers la tâche étaient principalement suivis d'interactions centrées sur la tâche puisqu'elles s'élevaient au nombre de trente-cinq. Les interactions portaient généralement sur la localisation de la balise, sur l'itinéraire futur ou encore sur l'utilisation de la légende de la carte. Par ailleurs, nous avons pu constater que les élèves avaient tendance à réaliser des échanges relativement longs suite à un feedback orienté sur tâche.

Dans un second temps, nous pouvons constater que les feedback élèves orientés vers la tâche ou associant encouragement et retour sur la tâche, étaient suivis selon les cas par des interactions encourageantes, des acquiescements, ou parfois n'étaient pas suivis par des échanges. On remarque en effet, à la suite de feedback élèves orientés vers la tâche, qu'à huit reprises ils n'étaient pas suivis d'interactions. Cela peut être révélateur du fait que les élèves étaient en accord l'un avec l'autre. Cela peut également être dû au fait que le feedback sur la tâche précédant l'absence échange était centré sur un conseil concernant l'organisation du binôme. Pour exemple, Fleur a évoqué l'organisation du binôme en disant "*Attends il faut que tu prennes la carte.*" (Situation en leçon 6, vidéo 3 à 3'15), ce après quoi le binôme a échangé sur un autre sujet.

Un seul acquiescement simple à la suite de feedback élèves orientés sur la tâche a été identifié. Cela peut rejoindre l'idée évoquée auparavant selon laquelle les élèves étaient dans un réel échange où ils coopéraient et échangeaient leurs points de vue au cours de débats. Enfin une seule interaction d'encouragement a été observée à la suite de feedback élèves portant sur la tâche bien que les élèves étaient dans une situation interdépendante.

Un dernier aspect est à mettre en lumière. Beaucoup de demandes d'aides ont donné lieu à des interactions ou des feedback donnés par les élèves. En effet les douze demandes d'aides étaient suivies de réponse ; neuf d'entre-elles ont donné suite à un échange développé entre les élèves au cours duquel ces derniers étaient dans une logique de co-élaboration ou de résolution d'un conflit d'interprétation. D'autre part ces demandes d'aides ont aussi donné lieu à des réponses sous forme de feedback émis par les élèves, orientés vers la tâche et pouvant donc par la suite occasionner de nouveaux échanges entre élèves sur le travail en cours.

### **c. Synthèse sur les feedback et les interactions entre élèves**

Nous avons observé que, dans les deux situations, les feedback élèves orientés sur la tâche sont nombreux, avec quarante-et-un feedback formulés en course d'orientation et vingt-sept feedback en badminton. Cependant, nous pouvons remarquer que sur un temps de situation quasiment égal, le nombre de feedback élèves orientés sur la tâche diffère tout de même en fonction de l'activité physique et sportive abordée (quarante et un feedback élèves sur la tâche en course d'orientation et vingt-huit en badminton). Par ailleurs, nous avons également constaté que les interactions suivant un feedback, quel qu'il soit, étaient surtout centrées sur la tâche. La différence concernant les interactions portait sur la nature de ces dernières. En effet, en badminton, les interactions suivant un feedback étaient majoritairement centrées sur le score et la tâche alors qu'elles étaient uniquement centrées sur la tâche en course d'orientation.

Une différence est également présente quant à la nature du feedback. En effet, des feedback élève "encouragements" étaient présents à plusieurs reprises en badminton, alors qu'il n'y en avait aucun en course d'orientation.

Nous avons enfin constaté qu'en badminton et en course d'orientation, les échanges suivaient une logique de co-élaboration et mettaient en avant un partage mutuel d'idées. Cependant, des débats d'idées sont apparus à de nombreuses reprises en course d'orientation alors qu'ils n'étaient pas présents en badminton.

## 3.2 Des feedback enseignants essentiellement centrés sur l'action

### a. En lancer de javelot, les interactions faisant suite aux feedback enseignant sont des acquiescements ou sont centrées sur l'action

Lors de la situation de javelot avec la modalité feedback enseignant, nous avons pu constater que le nombre d'interactions liées aux apprentissages s'élevait à vingt-sept. Dix-sept de ces interactions faisaient suite à un feedback. Trois interactions entre élèves concernaient des sujets hors apprentissages.

De quoi parlent-elles ?	Nombre d'interactions (17 en 08'30)	Exemples
Retour sur l'action	8	Audrey : "Ah ah, tu sais que t'es enregistrée pour me donner des bons conseils." Elisa : "J'aimerais bien en planter au moins un. Oh... oh mais frère. Oh merde j'ai pas compté."
Retour sur le score	1	Elisa : "Attends je le sens bien. Oh p**** j'ai fait mon record là"
Encouragements	1	Elisa : "P***** tu y arrives bien!"
Ressenti	2	Elisa : "Moi c'est en mesure de progression."
Demande d'aide	2	Elisa : "Comme ça ?" (+ lance) Audrey : "Tu ne casses pas ton poignet à la fin du coup ça ne le plante pas."
Acquiescement après feedback enseignant	5	Enseignante: "Et essaye de faire comme si là tu avais un mur et qu'il faut que tu lances au-dessus du mur." Elisa : "Ah ... ok!"
Retour sur la tâche après feedback enseignant	2	Enseignante: "Et aussi, tu cherches à viser devant toi." Elisa : "Il faut que je regarde plus en haut."

Tableau 5. Contenu des interactions suivant un feedback en lancer de javelot

D'après le tableau 5, nous avons pu constater que les interactions faisant suite à un feedback élève sont majoritairement orientées sur la tâche. En effet, neuf interactions sur dix-sept étaient orientées vers la tâche à réaliser. Lors de ces interactions, les élèves étaient dans un partage mutuel de connaissances, elles se conseillaient. Mais nous avons aussi pu percevoir beaucoup de demandes d'aide. Cela se traduisait par l'émergence d'une forme de tutorat spontané qui se mettait en place entre deux élèves.

Dans un second temps, nous avons pu constater que d'autres formes d'interactions étaient présentes suite à un feedback de l'enseignante portant sur le score. Par exemple, cela pouvait être des encouragements, des demandes d'aides ou encore des échanges sur le ressenti de l'activité en cours. Ainsi, les encouragements n'étaient pas uniquement priorités par les élèves dans leurs échanges.

Parallèlement, nous avons pu observer que les interactions faisant suite à un feedback de l'enseignante se répartissaient en deux catégories : acquiescement ou retour sur la tâche. Le tableau 5 montre que la majorité des feedbacks enseignants sont suivis d'un acquiescement des élèves : "*Elisa : Ah...ok*" (Situation en leçon 1, à 5'42), ou encore "*Elisa : Ah ouais ok*" (Situation en leçon 1, à 6'59). En effet, sur neuf feedbacks donnés par l'enseignante au cours de la situation d'apprentissage, cinq interactions qui leur ont fait suite étaient des acquiescements. Ces interactions étaient très brèves et témoignaient seulement de la confirmation par l'élève de sa compréhension de ce qui a été évoqué par l'enseignant. Dans un second temps, nous pouvons remarquer que les feedbacks de l'enseignante étaient parfois suivis d'interactions centrées sur la tâche au cours desquelles les élèves étaient dans un partage mutuel de connaissances ou de tutorat spontané.

Ce tableau nous permet également de constater que les interactions entre élèves étaient courtes. Ces courts échanges amenaient très peu de débats et de conflits socio-cognitifs entre les élèves.

Enfin nous percevons aussi que les élèves reprenaient dans leurs échanges des feedbacks donnés par l'enseignant même s'ils ne leur sont pas directement adressés, à l'image des propos suivants : "*La prof, elle a pas dit un truc comme ça? (plie sa jambe arrière)*" (Situation en leçon 1, à 3'15). Cela illustre l'idée selon laquelle les élèves étaient dans une logique d'échanges et d'entraide vis-à-vis des contenus donnés par l'enseignante dans ses feedbacks.

Type de feedback	Interaction qui suit	Nombres d'interactions	Exemple
Feedback élève tâche	Score	1	Feedback : Audrey : "Tends ton bras, tends ton bras. Il n'est pas tendu." Interaction :



			Elisa : "(...) Oh p**** j'ai fait mon record là"
	Action	6	<u>Feedback</u> : Audrey : "Et casse le poignet" <u>Interaction</u> : Audrey : "Nooooon" Audrey : "Nooooon"
	Ressenti	3	<u>Feedback</u> : Audrey : "Casse ton poignet. C'est ça qui nous manque." <u>Interaction</u> : Elisa : "Je me casse plus l'épaule je crois."
	Encouragements	1	<u>Feedback</u> : Audrey : "Mais en fait c'est que tu ne fais pas le ..." (démonstration du cassé de poignet) <u>Interaction</u> : Elisa : "Putain tu y arrives bien!"
	Pas d'échanges	2	<u>Feedback</u> : Elisa : (compte ses pas) "11!" Pas d'interaction
	Demande d'aide	2	<u>Feedback</u> : Audrey : "Tu n'as pas planté une fois..." <u>Interaction</u> : Elisa : "Comment fais- tu fais pour le planter?"
	Acquiescement	1	<u>Feedback</u> : Audrey : "Mais en fait c'est que tu ne fais pas le ..." (démonstration du cassé de poignet) <u>Interaction</u> : Elisa : "Ah ouais ok"
Feedback enseignant tâche	Direct / Acquiescement	4	<u>Feedback</u> : Enseignante: "Et essaye de faire comme si là tu avais un mur et qu'il faut que tu lances au-dessus du mur." <u>Interactions</u> : Elisa : "Ah ... ok!"
	Direct / Tâche	3	<u>Feedback</u> : Enseignante: "Et aussi, tu cherches à viser devant toi." <u>Interactions</u> : Elisa : "Il faut que je regarde plus en haut."
	Indirect Tâche	1	<u>Feedback</u> : Elisa : "La prof, elle a pas dit un truc comme ça? (plie sa jambe arrière) <u>Interactions</u> : Audrey : "Si pour donner genre ... (démonstration) Elisa : "Ouais (lance) ... oh!" Audrey : "C'était presque pas ça."
	Encouragements	1	<u>Feedback</u> : Enseignante: "Et le bras, quand il est en arrière." <u>Interaction</u> : Audrey : (lance) Elisa : "Putain tu y arrives bien!"
Feedback enseignant encouragement	Pas d'échanges	1	<u>Feedback</u> : Enseignante: "C'est pas mal Audrey" Pas d'interaction
Feedback enseignant encouragement + tâche	Acquiescement	1	<u>Feedback</u> : Enseignante: "Là tu fais ça (démonstration), très bien! Mais tu as oublié ton bras maintenant, tu le remets plié." <u>Interaction</u> : Audrey : "Oui"

Tableau 6. Caractérisation des interactions en fonction du type de feedback délivré en lancer de javelot

Dans le tableau 6 apparaissent neuf feedback de l'enseignante, dont sept étaient orientés sur la tâche, un sur des encouragements puis un regroupant encouragement et retour sur la tâche.

A la suite des feedback enseignant, les interactions étaient pour partie orientées vers la tâche (trois), les élèves tentant de comprendre ce qui leur posait problème ou ce qu'ils réussissaient. Nous n'avons identifié qu'une interaction révélatrice d'encouragements entre les élèves.

Par ailleurs, les interactions qui suivent des feedback de l'enseignante étaient souvent suivies d'acquiescements des élèves ou d'une absence d'échanges entre eux - quatre acquiescements après un feedback de l'enseignante sur la tâche, un acquiescement après le feedback de type « encouragement et tâche », et aucun échange après un feedback « encouragement seul » de l'enseignante. Cela a notamment été repris par Elisa, s'adressant à l'enseignante lors de l'entretien d'auto-confrontation : *“(...) Enfin, vous, vous connaissez mieux le truc (...)”* (AC Elisa, leçon 1, 5'48). Elisa évoquait le fait qu'en tant qu'enseignante nous sommes censés “mieux connaître”. Nous pouvons supposer que notre statut d'enseignante donne du poids à ce que l'on dit aux yeux des élèves et qu'ils ne remettent donc pas en question nos propos, d'où les acquiescement ou l'absence d'échanges.

Dans cette situation repérée comme relevant de la modalité « feedback enseignant », les élèves ont émis aussi des feedback entre eux, à hauteur de quinze feedback. Ces derniers étaient uniquement centrés sur la tâche. Les élèves semblaient dans une logique d'aide et de co-élaboration. Il n'y avait aucune contestation de ce qu'ils se disaient entre eux dans le contenu des interactions qui suivent les feedback élève. Ils étaient dans une réelle entraide et un partage mutuel. Ce partage semblait parfois tendre vers une forme de tutorat. Pour exemple, les demandes d'aides provenaient souvent de la même personne et les offres d'aides souvent de la seconde. Elisa est revenue notamment dessus pendant son entretien et évoquait que le degré de compétence est un aspect auquel elle semble accorder une importance. *“ Audrey, c'est une bonne lanceuse comparée à moi, puis c'est bien d'être avec des gens qui sont plus forts que nous (...). Parce que si j'ai*

*quelqu'un de moins bon je vais être en mode oh bah c'est bon c'est moi qui gagne, tout va bien*". (Situation en leçon 1, à 7'40)

## **b. En course d'orientation des interactions essentiellement orientées sur l'action après un feedback enseignant**

Lors de la situation en course d'orientation avec la modalité feedback enseignant, nous avons pu constater que le nombre d'interactions liées aux apprentissages s'élevait à vingt-quatre. Quatorze de ces interactions faisaient suite à un feedback. Seulement quatre interactions entre élèves concernaient des sujets hors apprentissages.

<b>De quoi parlent-elles ?</b>	<b>Nombre d'interactions (14 en 32'40)</b>	<b>Exemples</b>
Retour sur l'action	6	Hypolythe : On fait laquelle ? On fait celle-là là ? Fleur : Ouais, la 1. Hypolythe : (montre sur la carte) : Il faut faire ça, ça ça. On passe là, Après il y a un pont après hop Fleur : Ok.
Pas d'échange	1	
Acquiescement après fb enseignant	1	Fleur : Ok.
Action après feedback enseignant	6	Fleur : on est partis de là, ensuite on a été à la 2 ici. Hypolythe : On a fait la 4. Fleur : Ah oui d'abord la 4. Hypolythe : On a traversé là, on a fait 4, après on a fait celle-là, celle-là, on est revenu on a fait celle-là, là, là et là.

Tableau 7. Contenu des interactions suivant un feedback en course d'orientation

Ce tableau 7 nous permet de mettre en lumière que le contenu des interactions d'apprentissage faisaient suite à un feedback de l'enseignante est exclusivement orienté vers l'action. En effet, 13 interactions parmi les 14 interactions suivantes un feedback avaient pour sujet le cours. Plus précisément, à la suite d'un feedback de l'enseignante, à six reprises l'interaction avait pour sujet la tâche. Les élèves revenaient de manière abondante sur la tâche en cours de réalisation.

Précisément, les élèves échangeaient sur le parcours à réaliser, le chemin à emprunter, la position des balises, ou encore la définition d'un poste. La forme typique d'interaction, quant à elle, variait. A certains moments les élèves étaient

dans une logique de co-élaboration, chacun rebondissant sur les propos de son partenaire pour exprimer son point de vue et construire ensemble une solution, Mais parfois les élèves étaient plutôt dans de la confrontation de points de vue, défendant chacun le leur, cela conduisant à des remaniements intra-individuels du fait de l'argumentation de chacun.

Aussi, on perçoit dans les interactions spontanées entre élèves que ces derniers reprennent parfois les feedback de l'enseignant. Deux exemples illustrent ce point. Concernant l'organisation du parcours lors de leur deuxième tentative, les élèves prenaient bien le temps de se concerter et de s'organiser avant de partir. Ces éléments ont été apportés par l'enseignante lors du temps de régulation entre les deux parcours des élèves. Ces feedback de l'enseignante étaient donc bien pris en compte par les élève et débouchaient sur une réorganisation du binôme et des interactions d'apprentissage sur la tâche.

Nous avons relevé seulement à une reprise que suite à un feedback enseignant les élèves acquiesçaient à ce que l'enseignante vient de leur évoquer. Ce constat est bien en cohérence avec les résultats précédents, les élèves étaient plutôt orientés vers une logique d'échanges sur la tâche.

Type de feedback	Interaction qui suit	Nombre d'interactions	Exemple
Feedback élève tâche	Tâche	7	<u>Feedback :</u> Fleur : On va à la 5 qui est là-bas. On va couper. <u>Interaction :</u> Hypolythe : Là c'est la 8. (Hypolythe montre la carte) Hypolythe : Elle est pas à nous. Fleur : Si ? Nan. Hypolythe : Il y en avait une là. Elle l'autre elle est là, celle-là elle est là. Ah oui d'accord ok, ah bien vu !
	Pas d'échange	1	<u>Feedback :</u> Hypolythe : 6 minutes 40. <u>Aucune interaction</u>
Feedback enseignant tâche	Direct / tâche	6	<u>Feedback :</u> Enseignante : Je fais un point avec vous. On va faire une petite analyse. Vous avez fait quoi comme tracé ? <u>Interactions :</u> Fleur : on est partis de là, ensuite on a été à la 2 ici. Hypolythe : On a fait la 4. Fleur : Ah oui d'abord la 4. Hypolythe : On a traversé là, on a fait 4, après on a fait

			celle-là, celle-là, on est revenu on a fait celle-là, là, là et là.
	Acquiescement	1	<u>Feedback :</u> Enseignante : Essayez de changer, c'est pas tout le temps toi qui a la carte, vous changez aussi. <u>Interactions :</u> Fleur : Ok. (...)
Feedback enseignant encouragement	Direct/ tâche	1	<u>Feedback :</u> "Enseignante : Super. Ok c'était le bon parcours à faire. Vous vous êtes organisés avant ou vous l'avez fait au fur et à mesure?" <u>Interactions :</u> Fleur : Au fur et à mesure. Enseignante: Qui avait la carte? Fleur : Moi. Enseignante: Ok. Et qui avait ça ? Fleur : Hypolythe.

Tableau 8. Caractérisation des interactions en fonction du type de feedback délivré en course d'orientation.

Dans cette situation d'apprentissage, les feedback de l'enseignante étaient au nombre de huit, dont un feedback encouragement et sept feedback orientés sur la tâche.

Six interactions faisant suite à un feedback de l'enseignante étaient centrées sur la tâche, suivant généralement l'idée du feedback. En effet, elles concernaient la réalisation du parcours d'orientation ou encore l'organisation matérielle et la répartition des tâches au sein du binôme. Par ailleurs, nous avons relevé une interaction suivant un feedback enseignant qui prenait la forme d'un acquiescement de l'élève, clôturant l'échange. Dans la suite de la situation d'apprentissage, nous pouvons remarquer que les élèves prenaient en compte cette décision comme étant une consigne à respecter à l'instant t et non comme un conseil pour se répartir les tâches et ainsi gagner du temps. Fleur expliquait cela de la façon suivante lors de l'entretien d'auto-confrontation : *"Bah, parce que vous nous l'aviez dit aussi"* (AC Fleur, 6'25) . Par exemple, dans la situation, l'un des feedback de l'enseignante sur la tâche était de passer chacun son tour dans le rôle d'orienteur et de poinçonneur. Nous avons pu observer dans la vidéo que, dès le parcours suivant, les élèves ont pris en compte ce feedback comme s'il s'agissait d'une consigne.

Parmi les feedback donnés par l'enseignante, seulement un feedback est de type encouragement. Ce dernier est donné après une explication de parcours des

élèves. L'enseignante valide leurs propos par un encouragement et rebondit directement sur autre question amenant les élèves à centrer leurs propos sur la tâche.

Dans un second temps, nous détaillerons les feedback élèves. D'après le tableau 8, nous pouvons constater que les élèves ont donné des feedback uniquement centrés sur la tâche. Suite à ces retours, sept interactions ont porté sur la tâche et un feedback n'a mené à aucun échange entre élèves. Les discussions portant sur la tâche sont surtout centrées sur l'utilisation de la carte, la définition du poste ou encore l'itinéraire de course futur. Cette abondance d'échange portant sur la tâche a été abordée par Fleur lors de l'entretien d'auto-confrontation de la manière suivante : *“Limite on faisait le point à chaque fois qu'on avait pris une balise. On disait après dans l'ordre ce que l'on devait faire par la suite.”* (AC Fleur, leçon 3, 3'17). Elle affirme que le binôme échangeait surtout sur l'itinéraire futur, soit ils échangeaient sur ce qui devait être réalisé. D'après l'extrait d'interactions portant sur la tâche entre élèves suivant un feedback élève, nous pouvons remarquer que les élèves échangeaient sous le format de co-construction (Darnis, 2010) puisque chaque partenaire apportait une partie de la solution au fur et à mesure de l'échange. En effet, à plusieurs reprises les élèves exprimaient leur point de vue au fur et à mesure de la discussion en se rapportant à des éléments remarquables qui les entouraient, à des éléments de la carte (postes, éléments remarquables, ...) mais également aux paroles de leur binôme. Cependant, des moments de confrontation entre les élèves ont également eu lieu avec des désaccords de point de vue, notamment lors des temps de tracé d'itinéraire.

En ce qui concerne les demandes d'aide spontanées, ces dernières étaient abondantes et variées. Sur sept demandes d'aide, cinq étaient suivies d'une réponse, que ce soit par un feedback ou dans une interaction. Aussi, la direction de ces demandes d'aide nous renseigne sur l'organisation du binôme et des échanges entre les élèves. La plupart des demandes d'aide provenaient de Fleur. Les élèves étaient dans une forme d'entraide et s'orientaient vers une forme de tutorat, Fleur étant tutorée par Hypolythe. Fleur est revenue sur cet élément dans l'entretien en précisant : *“Voilà, c'est Hypolythe qui me donnait les directives et moi je suivais”*

(AC Fleur, leçon 3, 8'38). Cette position de tutorée était acceptée par Fleur pour qui le niveau de compétence semble important et semble parfois conduire à une forme de complaisance : *“J'écoutais quand même mon partenaire, parce qu'il était quand même fort Hypolythe. Je l'écoutais.”* (AC Fleur, leçon 3, 6'54).

### **c. Synthèse sur le lien entre les feedback de l'enseignante et les interactions entre élèves**

Nous avons pu noter des similarités entre les deux modalités feedback utilisées par les enseignantes dans les activités lancer de javelot et course d'orientation. Tout d'abord, les élèves interagissaient entre eux et se donnaient également des feedback. Dans cette modalité feedback enseignant-élève, les interactions faisant suite à un feedback étaient fortement orientées vers la tâche. Aussi, sept demandes d'aides ont été observées. Les élèves avaient tendance à se questionner et les demandes d'aides étaient pour la plupart toutes suivies de réponses. Les demandes d'aide étaient souvent principalement orientées d'une personne envers une autre, ce qui conduisait à la mise en place d'une forme de tutelle spontanée entre les élèves.

L'analyse des interactions suivant les feedback a mis en lumière quelques divergences entre les deux situations. Tout d'abord à la suite de feedback donnés par l'enseignant sur la tâche en lancer de javelot, les élèves ont eu tendance à acquiescer à ce que vient de leur dire l'enseignante, ce qui était moins perceptible en course d'orientation où les échanges qui suivaient les feedback étaient davantage orientés vers la tâche.

Pour terminer, la forme typique des interactions variait entre ces modalités. D'une part nous avons retrouvé en lancer de javelot une logique de partage mutuel, de co-élaboration, alors que dans la modalité de course d'orientation nous avons noté plus de confrontations de points de vue et de “complaisance” (Berzin, Lafont & Darnis, 2010).

### 3.3 Des feedback vidéo essentiellement centrés sur l'action en javelot

L'analyse des retranscriptions des interactions de la modalité feedback vidéo nous a permis de mettre en lumière les résultats suivants. Premièrement, trente-deux interactions d'apprentissage ont été identifiées. Des interactions hors apprentissage l'ont été lors de six moments durant la situation observée. Les interactions d'apprentissage suivant les feedback vidéo sont au nombre de dix-neuf et prennent différentes formes typiques.

De quoi parlent-elles ?	Nombre d'interactions (19 en 12'53)	Exemples
Retour sur l'action	21	"Alice : Mais après quand je fais ça, après tu tends." "Anaë : Après tu tends la jambe." "Audrey : "Comme ça quand tu tends la jambe ça te donne un élan."
Retour sur le règlement	1	"Johan passes pas devant"
Lien avec la tablette	2	"Elisa : J'adore on peut zoomer."
Encouragements	3	"Comme ça?" "Oui tends ton bras" "Waaaaa" "C'est pas mal"
Acquiescement	1	"Elisa : Ouais ça va."

Tableau 9. Contenu des interactions suivant un feedback en lancer de javelot

Les interactions d'apprentissage portaient ici d'une manière prioritaire sur la tâche et l'activité en cours (au nombre de vingt-et-un). Les élèves étaient focalisées sur l'exploitation des critères de réalisation, chacune amenant son point de vue pour qu'elles réussissent leur tâche. Les élèves prenaient le temps de regarder sur la vidéo l'application ou non des critères de réalisation, puis se conseillaient. Pour ce faire, elles s'appuyaient sur le commentaire de moments précis de la vidéo, ainsi que sur des démonstrations pour appuyer leur propos.

Les élèves ne remettaient jamais en question frontalement ce que disait leur partenaire, elles étaient dans une optique de co-élaboration et non de confrontation ; la vidéo venait objectiver les propos.



En témoignent l'extrait de l'entretien suivant, dans lequel Elisa revient sur l'utilisation de la vidéo et son exploitation : *“j'aime bien du coup qu'on me conseille et tout, bah, pour que je m'améliore, mais quand j'ai la preuve sous les yeux je me rends vraiment compte que, fin, je crois la personne mais quand j'ai le truc sous les yeux je me dis : ah bah oui, là, en effet, il faudrait que je me mette plus comme ça et tout”* (AC Elisa, leçon 2, 9'11).

Les demandes d'aide ont été au nombre de quatre et toutes ont trouvé réponse par les partenaires. En effet, au-delà des interactions autour de la vidéo, des interactions étaient aussi présentes lorsque les élèves se préparaient pour leur lancer. Pour exemple lorsque Alice s'est préparée à un lancer elle a demandé : *“C'est comme ça ?”* . Les filles ont alors répondu à cette demande, *“Elisa : Bah il faut que tu plies comme ça”*, puis *“Audrey : Plies la jambe, tends ton bras”* (Situation leçon 2, à 10'51).

Type de feedback	Interaction qui suit	Nombre	Exemple
FB encouragement (2)	Acquiescement	1	<u>Feedback</u> : “Elisa : Regardes, il est bien hein.” <u>Interaction</u> : “Elisa : Ouais ça va.”
	Pas d'échanges	1	<u>Feedback</u> : “A : Vas-y Elisa.” <u>Interactions</u> : aucune
feedback encouragements + tâche (1)	Tâche		<u>Feedback</u> : “Audrey : Ouais mais t'as pas le poignet. Sinon la posture c'est bien mais ouais t'as pas du tout plié le poignet en faite. Du coup il a pas pu... il a eu une trajectoire comme ça.” <u>Interaction</u> : “Elisa On dirait tu l'as lancé un peu à l'envers. Je dis ça alors que je tends même pas mon bras moi.”
Feedback tâche 18	Tâche	13	<u>Feedback</u> : “Audrey : Faut que tu plies plus cette jambe là par contre.” <u>Interactions</u> : “Anaë : Mais oui.” “Alice : Mais pourquoi ???” “Alice : Mais après quand je fais ça, après tu tends.” “Anaë : Après tu tends la jambe.” “Audrey : Comme ça quand tu tends la jambe ça te donne un élan.”

	Règlement	1	<u>Feedback</u> : "Audrey : Plies la jambe, tends ton bras."  <u>Interactions</u> : "Anaë : Johan passes pas devant"
	Encouragement	3	<u>Feedback</u> : "Elisa : Mets ton pied comme ça. "  <u>Encouragements</u> : "Comme ça?" "Oui tends ton bras" "Waaaaa" "C'est pas mal"
	Pas d'échanges	1	<u>Feedback</u> : "Audrey : Voilà comme ça, tu ne plies pas assez ta jambe non plus je pense."  <u>Interaction</u> : "Elisa : Oh la dégaine nan mais je sors ça moi."
	Tablette numérique	2	
FB enseignant	Tâche (direct)	3	<u>Feedback</u> : "Enseignante : Alors regardez bien on va focaliser votre regard. Sur : vous regardez est-ce que le bras il est bien tendu derrière, vous regardez comme au dernier cours est-ce que ma jambe elle est plié là, et la mon bras il est où ?"  <u>Interactions</u> : "Les filles : Loin, derrière l'oreille" "Enseignante : Oui et hauteur épaule, s'il est là (démonstration), c'est pas bon." "Elisa : Ah j'ai compris. Moi je le mettais là-bas je suis con un peu."

Tableau 10. Caractérisation des interactions en fonction du type de feedback délivré en lancer de javelot

Les feedback étaient principalement orientés vers la tâche, c'est-à-dire l'action réalisée ou bien l'action à réaliser (dix-huit), renvoyant soit à la performance globale, soit à un feedback spécifique sur une action. Lorsque les élèves ont fait des feedback avec comme support la vidéo, les élèves formulaient des feedback rétroactifs sur l'action qui avait été réalisée. Lorsque les élèves réalisaient des feedback au moment du lancer, les feedback étaient davantage proactifs et concernant l'action future à réaliser. Dans ces deux cas, nous remarquons que les feedback avaient pour objet l'action et la tâche d'apprentissage.

Les feedback d'encouragement et les feedback de l'enseignante ont été peu nombreux, à hauteur de deux et trois respectivement.

Les interactions qui faisaient suite aux feedback sur la tâche étaient orientées vers le processus d'apprentissage, comme nous pouvons le remarquer dans l'extrait suivant où Anaë émet un auto-feedback : "*Nan j'ai pas pointé*" (Situation en leçon 2, 0'52).

Ce feedback a été suivi d'une interaction sur le processus d'apprentissage : "*Audrey : Bah si en fait t'as pointé c'est juste que t'as pas cassé le poignet, je pense.*" (Situation en leçon 2, 0'54). Dans cet exemple, on perçoit que les élèves régulaient leurs activités et échangeaient sur les critères de réalisation pour réussir la tâche en se communiquant des contenus d'enseignement. Des démonstrations étaient réalisées et des retours sur des moments précis de la vidéo aussi.

En ce qui concerne les feedback de l'enseignante, nous avons pu observer que les interactions qui suivaient ces feedback étaient orientées vers la tâche (trois sur trois). Les élèves acquiesçaient à ce que disait l'enseignante et ne remettaient jamais en cause ce qu'elle disait.

### **3.4 Synthèse des résultats**

Pour synthétiser l'ensemble de nos résultats, voici un récapitulatif reprenant les points communs et les différences entre les trois modalités.

#### **a. Points communs**

Dans chacune de nos modalités (feedback vidéo, feedback élève/élève et feedback enseignant/élève) la majorité des feedback émis par les élèves sont orientés vers la tâche, ce qui montre que les élèves orientent prioritairement leurs feedback sur l'action qui est en cours. Nous avons aussi perçu que les interactions prenaient une forme typique récurrente, la co-élaboration. Les élèves étaient constamment dans une logique de conseils et de recherche d'une solution commune.

#### **b. Différences**

Nous avons remarqué qu'une forme de tutorat spontané s'est automatiquement installée lors des situations d'apprentissage relatives à la modalité de feedback enseignant-élève, ce qui n'a pas été observé dans les autres modalités. Toujours

dans cette modalité, le taux d'acquiescement des élèves est plus important que dans les deux autres modalités présentées. Par ailleurs, les interactions hors apprentissage étaient plus importantes dans la modalité feedback vidéo, en comparaison des autres modalités. L'utilisation de l'outil numérique venait soutenir les échanges entre les élèves qui ne concernaient pas directement le cours. Pour terminer, les interactions relatives à la tâche faisant suite à un feedback portant lui-même sur la tâche ont été plus conséquentes dans la modalité feedback élève-élève que dans les autres modalités.

## Discussion

Notre première hypothèse avançait l'idée que les feedback donnés par les pairs favorisent les interactions d'encouragement entre les élèves. Suite à notre recherche, cette hypothèse se vérifie en badminton à hauteur de deux interactions portant sur des encouragement et dix-sept feedback encourageant. En revanche, nous n'avons relevé qu'un seul moment d'interaction encourageante entre les élèves en course d'orientation. Cette différence concernant les encouragements nous conduit à émettre l'hypothèse que la nature de l'APSA enseignée peut jouer un rôle dans la présence plus ou moins importante d'encouragements entre les élèves. En effet, nos résultats montrent qu'il y aurait des interactions d'encouragements en lien avec les feedback mais que toutes les interactions ne sont pas d'encouragement. Les feedback donnent aussi lieu à des interactions se développant autour de la tâche à réaliser.

Hattie et Timperley (2007) évoquent quatre niveaux de focalisation des feedback ; la tâche, les stratégies (processus), l'autorégulation et la personne. Nous pouvons penser que la nature de l'activité propre à chaque champ d'apprentissage (confrontation ou incertitude), les caractéristiques des tâches proposées ont eu une influence sur les diverses focalisations des feedback. Pour exemple, en badminton, les élèves étaient centrés sur la tâche, la stratégie et la personne elle-même, alors

qu'en course d'orientation, les feedback des élèves étaient davantage orientés sur la tâche, la stratégie et l'auto-régulation.

Une autre hypothèse, en référence à l'article de Huet et Saury (2010), pourrait expliquer la présence d'interactions d'encouragement plus fréquentes en badminton par les liens d'amitié construits entre les élèves.

Notre deuxième hypothèse avançait que les feedback enseignants sont surtout centrés sur les actions réalisées et favorisent les échanges centrés sur la tâche. D'après Bosc-Miné (2014), la focalisation des feedback sur la tâche et le processus d'apprentissage sont deux des focalisations à mettre en avant puisque ces feedback favorisent l'apparition de repères de progression pour l'apprentissage des élèves. Cette hypothèse semble exacte car la grande majorité des feedback des enseignantes observés, en javelot comme en course d'orientation, sont centrés sur les actions réalisées ou à réaliser. Nous avons constaté que sept feedback sur huit portaient sur l'action en course d'orientation et neuf feedback enseignant sur onze ont porté sur l'action en javelot. Cependant, le critère du nombre de feedback enseignant n'est peut-être pas le plus pertinent puisque, d'après l'article de Pfefferlé et Liardet (2011), il est important de ne pas submerger les élèves d'une "masse trop importante d'informations" afin qu'ils tentent d'intégrer les retours qui leur ont été suggérés. Ce ne serait pas la quantité de feedback qui importerait mais la qualité de ces derniers. La deuxième partie de l'hypothèse formulée pourrait également être considérée favorablement si l'on ne considérait que la course d'orientation, puisque six interactions sur sept au total étaient centrées sur la tâche. Cependant, cette tendance n'a pas été observée aussi nettement en lancer de javelot puisque seulement quatre interactions entre élèves faisant suite à un feedback de l'enseignante (sur neuf au total) ont porté sur l'action. Par ailleurs, nous avons remarqué la présence d'acquiescements simples faisant suite aux feedback de l'enseignante centrés sur la tâche. Nous avons pu noter que les interactions faisant suite à des feedback de l'enseignante étaient courtes, le feedback de l'enseignante n'étant pas perçu comme un sujet de débat mais plutôt comme une réponse. D'une part, cela peut s'expliquer par le fait que les élèves prenaient les retours de l'enseignante comme une vérité absolue. D'autre part, cela pourrait s'expliquer par

une intervention instantanée de l'enseignante dans la discussion qui conduirait à couper les débats ou conseils entre élèves (Evin, Sève, Saury, 2015).

Notre dernière hypothèse avançait que les feedback vidéo amènent les élèves à se construire une représentation de leurs actions et de la consigne donnée. Ils permettraient davantage de confrontations de points de vue entre élèves. Notre étude nous permet d'apporter une réponse en deux temps.

Tout d'abord, la première partie de notre hypothèse semble se vérifier, les élèves construisant effectivement une meilleure représentation de leurs actions ou de la consigne donnée. Cela transparaît dans le nombre de feedback émis sur l'action (au nombre de dix-huit), mais aussi dans le nombre d'interactions d'apprentissage orientées vers l'action qui se sont élevées à vingt-et-un. Cela traduit une réelle attention portée à l'action. Elisa a pu le reprendre dans l'entretien en évoquant l'idée selon laquelle la vidéo lui permet de se rendre compte de l'action qu'elle réalise, et de se construire une réelle représentation de la réalité. La construction de repères sur l'action est donc essentielle à ses yeux. Cette idée rejoint bien celle de Merian et Baumberger (2007), qui évoquent le fait que la vidéo permet à l'apprenant de visionner sa propre performance, et de la comparer à la représentation mentale du mouvement qu'il s'était construite à la suite de la démonstration ou de la consigne. Néanmoins, la deuxième partie de notre hypothèse ne se vérifie pas réellement. Les conflits socio-cognitifs entre élèves sont généralement absents, les élèves étant davantage dans une logique de co-élaboration que de confrontation. Elisa est revenue sur ce point pendant l'entretien d'auto-confrontation faisant suite à la leçon n°3, pour évoquer le fait que la vidéo permet de montrer la réalité de l'action, ce qui viendrait trancher le débat, ou justifier les avis des élèves et donc empêcher le développement de conflits socio-cognitifs. Elle a évoqué à propos de la vidéo qu'elle servait : *“à justifier et surtout à bien pouvoir voir. Parce que des fois on va dire ouais fléchis bien ta jambe, du coup on va y penser mais le fait d'avoir la vidéo on va bien se dire ouais il faut que je la fléchisse encore plus, faut que je me positionne mieux”* (AC Elisa, leçon 2, 6'12). L'outil vidéo faciliterait le fait de s'approprier son image par le fait de se voir en action (Rudisuhli, 2002). Effectivement, les élèves

réagissaient parfois à la façon dont ils se percevaient. Mais l'outil vidéo a aussi entraîné de nombreuses interactions concernant son utilisation.

Enfin nous avons pu nous rendre compte de l'impact de l'utilisation de cet outil vidéo sur le temps moteur effectif des élèves, sujet abordé par Mérian et Baumberger (2007). Les élèves n'ont réalisé que très peu de lancers durant le temps imparti à la tâche de lancer. Par exemple, Elisa a lancé deux fois sur un temps de situation équivalent à 12'53. Cela correspond à un temps moteur effectif de 25 secondes sur 12 minutes et 53 secondes de situation. Le temps d'analyse de la vidéo a donc eu une conséquence non négligeable sur le temps de pratique effectif. Ceci nous conduit à nous interroger sur les éventuels effets contre-productifs de l'intégration de cet outil.

## Réflexions pour l'intervention

### **a- Prendre en compte le niveau de compétence des élèves et les affinités entre élèves pour la formation des groupes de travail.**

A plusieurs reprises lors des entretiens d'autoconfrontation, les élèves sont revenus d'eux-mêmes sur le niveau de compétence de leur partenaire. Ce dernier semble important à leurs yeux et a un fort impact sur leur pratique et sur leur façon d'interagir et d'évoluer dans l'activité. Par exemple en course d'orientation Fleur est revenue dans l'entretien d'auto-confrontation sur l'importance qu'elle accordait au degré de compétence d'Hypolythe : *“ J'écoutais quand même mon partenaire, parce qu'il était quand même fort Hypolythe. Je l'écoutais ”* (AC Fleur, leçon 3, 6'54). En badminton, Elisa est également spontanément venue sur ce sujet en évoquant le degré de compétence de sa partenaire Audrey : *“ Mais après je regardais surtout Audrey surtout, vu qu'elle y arrivait mieux que moi je me suis dis j'ai peut-être quelque chose à copier quoi ”* (AC Elisa, leçon 1, 1'28). Ces deux exemples mettent bien en avant le fait que les élèves accordent une importance à la compétence de leurs camarades. Huet et Saury (2010) évoquent l'importance du degré de compétence, révélant que dans une activité groupale, les élèves ont tendance à juger leurs performances et leurs compétences ainsi que celles des autres membres de leurs

groupes en les comparant. Ainsi les groupes d'élèves sont "structurés par l'appréciation par chacun des compétences et des performances des autres". Les élèves se forment donc une forme de modèle de leur partenaire qui fait suite à un processus de modélisation de leurs compétences par l'observation de ces derniers.

Les liens d'amitié semblent aussi importants aux yeux des élèves dans les formes de groupement. Les élèves sont en effet revenus spontanément dessus dans les entretiens. Tout d'abord, en course d'orientation, Fleur a mentionné lors de l'entretien de confrontation qu'au début elle ne connaissait pas Hypolythe : *"Après vu qu'avec Hypolythe on se connaît pas trop j'ai pas trop d'affinités avec lui du coup on parlait pas tant que ça"* (AC Fleur, leçon 3, 5'22) Elle a ajouté que, de ce fait, elle essayait *"aussi de lui laisser avoir raison aussi parce que si je le contredisais à chaque fois, il allait peut-être me trouver embêtante, chiante"* (AC Fleur, leçon 6, 2'13). A contrario, Elisa a affirmé qu'elle était à l'aise pour échanger avec Lisa, du fait de leur proximité sociale : *"on se connaissait d'avant donc je sais un peu comment elle marche"* (AC Elisa, leçon 2, 1'02). Ces deux exemples contraires nous permettent de voir ici l'importance que les élèves accordent aux affinités dans les formes de groupement. Cela semble avoir un impact sur les échanges entre les élèves et les libertés qu'ils s'accordent mutuellement dans leurs échanges. Cependant, les cours d'EPS peuvent aussi être un lieu de rencontre pour les élèves. Par exemple, lorsque nous avons laissé la possibilité aux élèves de se mettre par groupes affinitaires en fin de séquence, Hypolythe et Fleur ont choisi de collaborer ensemble. Elisa, en revanche, a continué à se mettre en binôme avec des élèves qu'elle connaissait et avec qui elle avait l'habitude de travailler. D'après Berzin, Lafont & Darnis (2010) *« Les dyades qui entretiennent des relations d'amitié réciproques permettraient ainsi davantage de coopération et de guidage mutuel alors que les relations d'amitié non réciproques ou l'absence d'amitié susciterait plus de guidage et de soumission »*. Cette affirmation est en totale adéquation avec ce que nous avons pu constater plus tôt, sur nos deux formes de groupement différentes. Cela pourrait se compléter avec la possibilité de voir apparaître de nouvelles amitiés par le biais des cours d'EPS comme cela s'est produit avec Fleur et Hypolythe. Ainsi, pour que les feedback soient au service de l'apprentissage des élèves, nous devons, à l'avenir, dans la conception de nos interventions, nous



centrer davantage sur la constitution des groupes et mieux tenir compte des liens d'amitiés et du degré de compétence des élèves en relation avec nos intentions pédagogiques.

### **b- Créer des continuités dans l'utilisation des outils par les élèves**

Pour revenir sur la diversité des activités physiques étudiées et les champs d'apprentissage abordés, nous avons pu nous rendre compte que les résultats variaient en fonction des activités étudiées qui ont des logiques internes différentes (performance, adaptation à l'environnement et confrontation), créant ainsi des résultats complexes à analyser. À l'avenir, il serait intéressant de se centrer sur une même activité afin de réduire les paramètres pouvant impacter l'analyse des feedback et des interactions entre les élèves.

Aussi, en lien avec la nature de l'activité, les différents supports utilisés peuvent influencer les interactions entre élèves. En effet, en course d'orientation les élèves sont munis d'une carte et d'une feuille de route alors qu'en lancer de javelot les élèves n'avaient pas de supports à utiliser dans le cadre de la tâche à réaliser. À l'avenir, il serait intéressant de travailler davantage les situations proposées afin de créer des similitudes entre les outils utilisés dans les situations. En somme, nos choix pédagogiques doivent faire l'objet d'une réelle continuité pour révéler une fluidité des apprentissages au sein d'une même séquence comme d'une activité à l'autre.

### **c- Laisser les élèves développer les interactions d'apprentissage : se retenir d'intervenir**

Dans un dernier point, notre étude nous a permis de nous interroger sur nos interventions en tant qu'enseignantes, particulièrement lors de la mise en place de la modalité feedback enseignant-élève. En effet, nous avons remarqué que nous avons tendance à couper les échanges et débats entre élèves en ne prenant pas de recul sur leur activité. Ces interruptions des enseignantes ont souvent amené les élèves à acquiescer les propos de ces premières. Ainsi, nous arrivons et donnons

des conseils sur ce qui nous semble important à apporter aux élèves sans forcément écouter les conseils donnés par leurs partenaires. Cela résonne avec les propos d'Evin, Sève et Saury (2015), expliquant que l'enseignant peut avoir un effet négatif sur la coopération entre les élèves selon le moment où il intervient, pouvant aboutir à des interruptions des interactions entre les élèves.

Cela nous invite à mettre en avant dans notre pratique la notion d'enquête sur l'activité des élèves qui est reprise dans le livre "Actions, significations et apprentissages" (2013). Les auteurs évoquent l'idée selon laquelle l'enseignant doit enquêter sur l'activité de l'élève pour accéder à toutes les histoires d'apprentissage des élèves et au sens qu'ils donnent à l'apprentissage. Ces histoires ne sont pas toutes accessibles directement par l'enseignant, ce dernier doit donc trouver une place "d'enseignant enquêteur". Cette place d'enseignant enquêteur revient alors à "explorer « du dedans » l'activité des élèves par une observation attentive et une attitude empathique et modeste" (p.188). L'enseignant peut alors par ce biais accéder de manière plus aisée au sens de l'activité des élèves, à leurs réussites et difficultés et donc interagir et intervenir en conséquence. Pour ce faire, trois pistes d'interventions semblent être possibles : prendre du recul, entrer dans l'espace des élèves et participer avec les élèves. Ces trois leviers nous permettraient davantage de recueillir l'activité des élèves et permettraient aussi à ces derniers de pleinement s'exprimer.

## Conclusion

Notre étude portant sur l'accompagnement de l'activité des apprentissages des élèves était centrée sur la relation entre la nature des feedback extrinsèques et le développement des interactions d'apprentissage lors de cours d'EPS au lycée.

Nous avons étudié les feedback donnés par les enseignantes aux élèves, les feedback entre élèves et les feedback associés à l'utilisation de la vidéo afin

d'apprécier les impacts respectifs qu'ils avaient sur les interactions d'apprentissage entre élèves.

Cette étude a fait émerger des pistes de questionnement et de réflexion sur notre enseignement, particulièrement sur trois points. Tout d'abord les formes de groupement semblent jouer un rôle important pour les élèves comme nous avons pu le percevoir dans l'analyse des interactions entre élèves et les entretiens. C'est pourquoi le degré de compétence et les liens d'amitié sont indispensables dans la création de nos groupes. Néanmoins ces formes de groupements peuvent aussi apparaître comme une ressource au service de l'apprentissage, puis des liens d'amitiés peuvent aussi être construits en EPS via la composition de ces groupes. De plus, nous avons compris l'importance d'utiliser différents outils, néanmoins une réelle continuité semble être à mettre en place pour favoriser l'appropriation et l'exploitation par les élèves. Enfin nous retenons de cette étude l'importance de laisser les élèves s'exprimer et échanger entre eux en nous retenant d'intervenir auprès d'eux.

Aussi, cette étude nous a permis de nous rendre compte de nos interventions en tant qu'enseignante. Précisément, les modalités de feedback « enseignant » et « vidéo » nous ont permis de constater notre grande présence auprès des élèves, ce qui peut parfois venir inhiber ou couper les échanges ou débats entre les élèves. C'est pourquoi nous nous devons de prendre davantage de recul, pour analyser et écouter les élèves afin d'apporter des feedback qui correspondent à leurs demandes en plus d'être en lien avec les apprentissages. Cela rejoint l'idée de Bosc Miné (2014, p. 330) qui explique que "la fréquence ou le nombre de feedback ne sont pas nécessairement comparables à la significativité ou l'utilité des feedback pour l'apprentissage". En effet, nos feedback enseignants seront moins conséquents mais plus pertinents en prenant le temps de regarder le groupe fonctionner avant d'intervenir.

# Références bibliographiques

Astier, P., Gal-Petitfaux, N., Leblanc, S., Sève, C., Saury, J., & Zeitler, A. (2003) Les approches situées de l'action : quelques outils. In: *Recherche & Formation*, 42, *L'analyse de l'activité. Approches situées* (p. 119-125).

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1(1), 115-136. <https://doi.org/10.3917/lsdle.401.0115>

Berzin, C. Lafont, L. et Darnis, F. (2010). Apprendre à deux entre pairs. Dans F. Darnis (dir.), *Interaction et apprentissage* (p. 31-49). Paris, France : Pour l'action.

Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, vol. 114(2), 315-353. URL <https://doi.org/10.4074/S000350331400205X>

Burns, C. & Myhill D. (2004). Interactive or inactive ? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching, *Cambridge Journal of Education* 34(1), 35-49.

Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2), 9-50. URL : <https://doi.org/10.3917/savo.008.0009>

Dillenbourg P. What do you mean by «collaborative learning»? In : Dillenbourg P. (ed.). *Collaborative learning : Cognitive and computational approaches*. Oxford : Pergamon, 1999, pp. 1-19.

Doise, W. & Mugny, G. (1981) « Le conflit sociocognitif », *Le développement social de l'intelligence*, Inter Éditions, Paris, p. 107, 109.

Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using Cooperative Learning Structures in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(2), 28-31.

Evin, A., Sève, C. & Saury, J. (2013). Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves. Une étude de cas dans des tâches d'escalade en Education Physique. *Recherches en Education*, 15, 109-119.

Grangeat, M. & Lepareur, C. (2019). Rôles du feedback enseignant sur l'autorégulation des apprentissages. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 5-28.

Guérin, J. (2013). Configurations d'activité collective et processus d'apprentissage lors de travaux pratiques. *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 179-195.

Huet, B. et Saury, J. (2010). Les interactions spontanées entre élèves. Dans F. Darnis (dir.), *Interaction et apprentissage* (p. 101-118). Paris, France : Éditions EP&S.

Huet, B. et Saury, J. (2011). Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique et sportive, *eJRIEPS*, 24 [En ligne] <https://doi.org/10.4000/ejrieps.3865>

Johnson D. W. & Johnson R.T. What is cooperative learning? In : BRUBACHER M., Payne R. & Rickett K. (ed.). *Perspectives on small group learning*. Oakville : Rubicon Publishing Inc., 1990, pp. 68-80.

Keukelaere, C., Guérin, J. & Saury, J. (2008). Co-construction de connaissances chez les élèves en EPS au cours d'une situation d'apprentissage en volley-ball. *Staps*, 79(1), 23-38.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* , 77, 81-112.

Lafont, L. (2010). Interactions sociales et habiletés motrices. Dans F. Darnis (dir.), *Interaction et apprentissage* (p. 11-30). Paris, France : Éditions EP&S.

Lafont, L. (2012). Cooperative learning and tutoring in sports and physical activities. Dans L. Lafont (dir.), *Cooperative learning in Physical Education*.

Legrain, P. et d'Arripe-Longueville, F. (2010). Aide, apprentissage et autonomie. Dans F. Darnis (dir.), *Interaction et apprentissage* (p. 49-63). Paris, France : Éditions EP&S.

Macquet, A. & Fleurance, P. (2006). Des modèles théoriques pour étudier l'activité de l'expert en sport. *Movement & Sport Sciences*, 2(2), 9-41. <https://doi.org/10.3917/sm.058.09>

Merian, T. & Baumberger, B. (2007). Le feedback vidéo en éducation physique scolaire. *Staps*, 2(2), 107-120. <https://doi.org/10.3917/sta.076.0107>

Nicaise, V. & Cogérino, G. (2008). Les feedback émis par l'enseignant(e) d'EPS et perçus par les élèves : quelle similarité ? *Staps*, 3(3), 35-53. <https://doi.org/10.3917/sta.081.0035>

Nicol, D. (2013). Resituating feedback from the reactive to the proactive. Dans D. Boud et E. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well* (p. 34-49). Londres: Routledge

Panitz T. Cooperative versus collaborative learning : A comparison of two concepts which will help us understand underlying nature of interactive learning. U S Department of Education (ERIC # ED 448443), 1999.

Pfefferlé, P., & Liardet, I. (2011). Enseigner le sport : de l'apprentissage à la performance. PPUR Presses polytechniques.

Ribeaud, N. (2019). *L'utilisation du feedback vidéo lors des leçons d'EPS : le retour des enseignants sont-ils rendus plus efficaces pour l'utilisation du feedback vidéo?* [Mémoire, Delémont]. URL : <http://doc.rero.ch/record/327970>

Rüdisühli, R. (2002). Feedback video : en piste avec la caméra. Mobile, 6 (02).

Roy, Typologie des classes et pédagogie des APS, 1998

Saury, J. Adé, Nathalie Gal-Petitfaux, D, B. Huet, C. Sève, et al..(2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants.* . Paris : éditions EP&S.

Swalus, P., Carlier, G., & Renard, J.-P (1991). Feedbacks en cours d'apprentissage de tâche motrices et leur perception par des élèves. STAPS, 24, 23-35.

Schmidt, R.A. (1993). Apprentissage moteur et performance. Paris: Vigot.

Saury J. (2012), « Une "définition minimale" des objets d'étude de l'activité comme interface d'échanges entre visées épistémiques et pratiques », F. Yvon & M. Durand (éd.), Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité, Bruxelles, De Boeck.

Theureau J. (2000). – « Anthropologie cognitive et analyse des compétences », in L'analyse de la singularité de l'action, Paris, PUF

Theureau J. (2004) Postface, in J. Theureau, *Le cours d'action : Méthode élémentaire*, Toulouse : Octares.

Wang, S. L., & Wu, P. Y. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: The social cognitive perspective. Computers & Education , 51, 1589-1598.

# Annexes

## 4ème de couverture

5 Mots clés : activité de l'élève, EPS, feedback, interactions d'apprentissage, vidéo

### Résumé

Notre mémoire porte sur une étude réalisée auprès d'un public lycéen dans trois activités différentes relevant de champ d'apprentissage variés. Nous avons étudié l'activité d'apprentissage collective des élèves, qui de nos jours est une thématique prégnante au sein du système éducatif. Plus précisément, nous avons étudié l'impact des feedback sur les interactions spontanées d'apprentissage entre élèves en différenciant trois modalités de feedback : des feedback donnés par l'enseignant, puis des feedback donnés par les élèves et enfin des feedback liés à l'utilisation de l'outil vidéo. Nos résultats mettent en avant les liens entre la nature des feedback et des caractéristiques des situations dans lesquelles ils sont délivrés sur les interactions entre élèves.

### Abstract

Our dissertation is about three important thematic and was realize with high school students in three different activities in three categories. We want to studing the learning activity of a group of student. For us, this is an important thematic because it's very present in educational system. Precisely, we have studing the feedback impact about interaction of learning process between students. We use three conditions . First of all, feedback given by the teacher. In a second hand, feedback given by a student. Finally, feedback brings by video. Although some parameters take into consideration, we have seen than feedback were added and richness to the student's learning process.



Temps	Paroles vidéos	Entretien
00 : 00 : 02	Z : Ok et c'est parti, attendez attendez F : Il faut la carte non?	Z : Ok, on va faire un stop dès le début. Il ne s'est pas passé grand chose F : Ouais
	Z : Déjà il faut la carte et il faut le chrono en même temps	Z : On entend lancer le chrono "3, 2, 1, c'est parti" et hop vous courez direct. Pourquoi vous partez directement ?
	F : Donc nous on va vers celle qu'on veut?	F : Bha parce que vous nous avez dit clairement qu'on devait partir par là bas. Donc on va vers la 11 qui est par là bas. Et je crois que quelques petites secondes après on va faire une petite pause, voir où c'est vraiment le chemin où on veut aller. Et aussi pour aller chercher la balise
	Z : Oui, soit vous faites la 3, soit vous faites la 11. 3, 2, 1, c'est parti	Z : Ok, on vous entend parler, d'ailleurs je ne sais plus ce que vous vous disiez d'ailleurs de temps en temps. On entend pas ce que vous dites. Est-ce que tu te souviens, rapidement, de ce que vous vous disiez ?
	F : On va à la 11 là-bas.	F : Oh, bah là c'était un obstacle, et c'était une marche, assez haute. Et du coup on a préféré prendre le petit passage, au lieu de sauter et s'écraser. Donc voilà.
	H : J'ai pas envie de sauter par dessus le muret	Z : Ok, du coup j'allais te poser la question pourquoi tu choisis d'aller vers la balise 11. Mais c'est parce que je vous ai dit "faites comme vous voulez, vous pouvez aller vers la 11." Et du coup vous avez choisi de faire la 11 directement, pas en passant autre par avant ?
	F : Ah moi non plus.	F : Bha non parce que c'était sur le chemin du point de départ. On avait la possibilité d'aller vers la 11 puis ensuite de revenir et sur le retour faire les autres balises.
00 : 01 : 32	F : Alors il faut dépasser le pont là bas	Z : Et tu n'as pas demandé l'avis d'Hypolythe? Parce qu'on voit que c'est toi qui a la carte, tu dis "ok on y va", il te suit dans la direction. Il voit à peu près où est la 11 mais vous n'avez jamais, à aucun moment vous vous êtes dit "tiens je vais lui demander son avis", non ?
00 : 01 : 44	F : Ah c'est les chemins de campagne là	F : Bha non en vrai, car il était du même avis que moi! Enfin.. certes on avait pas beaucoup discuté mais on était tous les deux coordonnés pour partir à la balise numéro 11.
00 : 01 : 58	F : Il faut encore continuer un petit peu. Il faut monter je crois. Attends. Normalement elle doit être là.	Z : Ok ok, on va avancer directement à 2min40. Tu bouges, tu es stressée Fleur ? Il en faut pas!
00 : 02 : 20	F : Ah elle est là	F : Ah non non.
	H : C'est la combien? La 11?	Z : Là c'est la première balise, vous êtes à la 11.
dem	F : Ouais la 11. Ouais décale un peu, voilà. Tu marques définition : panneau. Donc là je lance le chrono ou pas?	F : Ouais. Elle était bien là ? Celle là elle était bien ?
rep	H : Ouais	Z : On fera le point à la fin sur ce qui était bien ou pas.
	F : Donc la 11 ...	F : Ok, d'accord.
	H : Elle est là (désigne sur la carte).	F : Ah ça l'histoire du chrono... le deuxième chrono c'était un peu ... galère
	F : Donc on est là.	Z : Oui c'était trop d'informations en plus. J'en ai pris conscience après.
	H : On peut aller au départ, faire la 7.	F : Je l'oubliais à chaque fois, ou sinon j'appuyais sans le faire exprès.
	F : Ok, donc ouais la 7	Z : Non ce n'est pas grave car vous avez quand même discuté au final.
	H : Après on prend là, là et là.	F : Oui, parce que c'est ça l'élément que j'ai retenu. Et même de la dernière fois, c'est du coup de se passer la carte de l'un à l'autre et en même temps de faire le point, de voir où on allait, quelle balise on devait prendre, la plus stratégique en fait pour suivre le parcours après.
	F : Ok, ok, ça me va.	Z : Et ça tu trouves que vous le faisiez bien ?
	H : On part vers la 7 et on revient vers la 5.	F : Oui oui, on l'a vraiment bien fait après avec Hypolythe sur le reste du parcours ...
	F : Ok, ok on fait comme ça.	Z : Pardon je te coupe, et vous écoutiez beaucoup l'avis de l'autre ou c'était un qui donnait l'avis et l'autre il suivait ?
00 : 03 : 18	F : Donc j'arrête le chrono après?	F : Non non, on s'écoutait tous les deux et on essayait de se mettre d'accord quand même un petit peu. Donc voilà, on essayait de faire les balises pour nous de façon stratégique et qui permettait de bien continuer le parcours.
demande	H : Oui, on a mis combien de temps?	Z : Ok, et comment vous procédiez une fois que vous arriviez sur la balise? Enfin une fois que vous étiez sur place?
rep	F : On a mis genre 27sec.	F : Bha, déjà on poinçonne. Après on marque les définitions. Si elle est fausse, manquante, ... comme c'était les règles qui le demandaient. Et après on regarde la carte, on fait le point de où on est et de où est la prochaine balise et puis bha on se lance, on y va.
00 : 04 : 42	F : Ouuh	Z : D'accord, et donc là sur cette balise vous n'étiez pas forcément trop en désaccord. Et ça arrive pas que des fois tu lui donnes des petits conseils et lui il te conseille aussi ?
	H : Tu peux me dire c'est quoi ?	F : Bha... je ne sais pas trop
	F : Devant...	Z : Parce que dès fois on te voit bien tu es un peu perdue et inversement
	H : Là tu as le parc de jeu, si c'est bon.	F : Oui
	F : Ouais il y a le petit truc là (montre sur la carte). C'est la 12.	Z : Et il n'y a pas des conseils précis qui t'ont permis de voir qu'il avait raison ou pas?
	H : Et sur la carte?	F : Euhhh
	F : La 7.	Z : Bon ce qu'on va faire c'est qu'au fur et à mesure de la vidéo tu me diras quand il t'a vraiment aidé et inversement
00 : 05 : 39	F : Donc ensuite, on peut aller à la 14. En fait il faut monter.	F : ouais, oui! Mmh! d'accord
	H : Là-haut (désigne du doigt)	Z : 4min33 maintenant, on avance.
	F : Ok. Mince j'avais pas mis le chrono.	F : Ah c'est celle du parc là! Oh, mon écharpe là.
00 : 06 : 15	F : Non, il faut encore monter un petit peu Hypolythe, regarde on est que là (carte). On a dépassé l'escalier.	Z : Ce n'est pas grave
	H : Ah ouais.	Z : On arrête là. Ok, comment vous vérifiez que c'est la bonne balise ?
00 : 06 : 45	F : Elle doit être là, attends.	F : On essaie de regarder les éléments qu'il y a autour ...
	F : (Hypolythe se dirige vers une balise) Non mais regarde il y en a pleins! Il y en a une là, il y en a une là bas. Regarde (carte), on est comme ça.	Z : Là par exemple, qu'est-ce qui t'a permis de savoir que c'était la bonne balise ?

	H : Oui, elle est là.	F : Là, celle là. Le petit parc qui était là. Hypolythe, s'est repéré à ça et après c'était les petites croix, donc la particularité qui est due à l'homme et pour nous c'était le banc donc c'était le bon emplacement.
	F : Mais si elle est pas là, c'est qu'elle doit être manquante.	Z : Ok, on continue, de toute façon c'est la suite, vous allez directement à une autre balise il me semble.
	H : Ah ouais, et il y en a une là?	F : Oui, à la 14.
	F : Normalement, ouais c'est une manquante. Donc c'est la balise 14. On a la 13 qui est juste au dessus.	Z : Ok, est-ce que ça tu le perçois comme un conseil que tu lui donnes ou pas ?
dem	H : 14? Mais il y en a pas. Ah si. Je mets quoi ?	F : Oui parce qu'il allait vraiment prendre la mauvaise direction et je me suis dis que vu que c'est moi qui était en possession de la carte et que moi je savais où on était et que je savais me repérer. Pour moi je lui ai dit le conseil de bien regarder la carte avant et de pouvoir aller dans la bonne direction.
reponse	F : Poubelle. Beurk.	Z : D'accord, donc c'est grâce à la carte que tu lui as montré et avec le paysage.
00 : 07 : 46	F : Ensuite il faut qu'on monte à la 13 et ensuite on ira à la 6.	Z : Donc là on t'entend dire "il y en a une là, il y en a une là et une là". Donc là aussi c'est un conseil que tu lui donnes pour toi ?
	H : La 13 elle est par là.	F : Oui c'est ça
	F : Ouais mais, ouais si.	Z : Tu voulais lui dire que la première n'est pas forcément la bonne ?
00 : 08 : 36	F : Je crois que... Eh, Hypolythe ! Je crois que c'est une fausse.	F : Oui, mmh. Parce que en faite, il s'est aussi repéré aux gens qui étaient là. Et ça ça l'a un peu entraîné dans l'idée que s'ils sont là bas c'est que c'est là bas. Du coup je lui ai dit "regarde l'élément, il est là et il ne faut pas aller vers les autres trucs là bas".
	H : T'es sure ?	Z : Et c'est quoi ton état d'esprit là du coup ?
	F : Oui! Normalement c'est l'arbre. ça doit être cet arbre là.	F : (pas de réponse)
	H : Oui, là c'est un grillage.	Z : Entre vous deux ... tu dirais que c'est quoi ton état d'esprit vis à vis de lui, car vous êtes un peu différent, et ça se voit dans la vidéo.
	F : Ouais et normalement ça doit être cet arbre là (carte).	F : Bahh
	H : C'est la numéro 13?	Z : Du coup lui, tu me disais que c'est quelqu'un qui suit les autres au final ?
	F : Oui	F : (rires) indirectement oui ... mais après ...
	H : Bha oui (regarde la carte), c'est cet arbre là même.	Z : Mais ce n'est pas grave de dire ça, ça peut être le cas parfois
	F : Donc manquant... fausse, fausse.	F : Oui, mais après on essaie de bien communiquer ensemble et ça c'est important. Surtout dans la course d'orientation.
	H : Bha du coup il faut mettre le code de celle là.	Z : Je reviens aussi sur le fait qu'il dit "Oui c'est là, c'est la poubelle". Tu te souviens de ce moment là ?
	F : Donc ouais, c'est la 27.	F : Oui oui c'est bon je m'en souviens
	H : Donc normalement c'est la 13.	Z : D'accord, et vous y allez directement. Est-ce que vous avez regardé la carte ? et est-ce que tu t'es dit "ok c'est là" quand lui t'a affirmé que c'était ici ?
	F : Ouais la 13.	F : Bha oui (rires) car je pensais qu'il avait raison car il y avait les éléments sur la carte qui permettaient de voir que c'était bien là. Pour moi la carte c'est elle qui a raison.
dem	H : 27, définition carte. C'est quoi? C'est arbre?	Z : Ok
reponse	F : Euh ouais, oui	Z : Donc là vous allez à la 13.
	H : Oui c'est la définition qui est sur la carte.	F : Ouais, c'est celle qui est juste au-dessus.
	F : Et définition réelle c'est un grillage	Z : Tu arrives à te repérer là ?
	H (en même temps) : grillage	F : Ouais ouais.
00 : 09 : 31	F : Donc ensuite c'est toi qui prends la carte	Z : Donc là Hypolythe il y va directement et toi tu restes plus bas avec la carte.
	H : On en a fait 4?	F : Ouais pour vérifier que c'est bien là et qu'on ne se trompe pas. Parce que les erreurs de la dernière fois, c'est resté dans ma tête donc je ne voulais pas refaire la même chose.
	F : Ouais! Tiens. Moi je prends ça.	Z : Là tu intervient direct.
	H : Après la 13... on fait la 6-8.	F : Mmh
	F : Ouais on fait ça.	Z : Tu vois qu'il part et tu intervient. Tu penses que vous êtes influencé par les autres ?
00 : 10 : 29	F : Regarde elle est sur un arbre. C'est une fausse?	F : Bhaaa
rep	H : Oui c'est ça	Z : Là on voit qu'il y a Ryan
	F : Fais voir	F : Pierrick aussi
	H : Regarde sur la carte c'est une croix et croix c'est particularité due à l'Homme.	Z : Il y a déjà deux autres binômes qui sont là.
	F : Ok, impeccable.	F : Oui oui je m'en souviens. On leur avait demandé conseils. Enfin pas conseils, on leur a demandé pour voir s'ils étaient eux aussi dans la bonne direction. Et puis voir aussi ce qu'ils avaient mis, donc soit manquante, soit fausse.
	H : Tu écris la définition ?	Z : D'accord donc les autres vous ont un peu influencé
	H : Ah oui! Je peux avoir ton crayon?	F : Un petit peu ouais
dem	F : Tiens baisse ton dos. C'est une fausse c'est ça ?	Z : Et là, on voit que tu intervient auprès d'Hypolythe en lui disant "attend attend", qu'est-ce qu'il s'est passé dans ta tête à ce moment-là?
rep	H : Oui	F : Euh, c'était pour faire le marquage, après on marque tout le temps les éléments sur la feuille.
	F : Il faut le code.	Z : Non mais là il allait directement la noter en vraie quand il allait arriver.
	H : 16	F : Ah ouais ?
	F : 16 sur la combien?	Z : Il est arrivé et on t'entend dire "attend attend Hypolythe, je crois qu'elle est fausse".
	H : 6	F : Ah oui, parce que c'était pas le bon élément, ça se voyait. L'arbre il était bien là et. Et oui l'arbre était bien là.
	F : Définition carte, une particularité due à l'Homme	Z : Oui je suis bien d'accord avec toi

	H : Ouais	F : En fait c'est la carte qui a raison, nous après on en déduit si les balises sont au bon endroit ou pas. Donc c'est la carte aussi qui nous perturbe dans les choix qu'on doit prendre.
	F : Définition réelle : arbre! Parfait!	Z : Donc ça vous amène un peu à débattre ?
	H : Donc là il faut longer et c'est sur le coin du bâtiment.	F : Oui c'est ça.
	F : Là bas. Ok. Et la 8, elle est à l'autre bout du bâtiment (carte)	Z : Et vous avez débattu à plusieurs reprises. Pour toi c'est intéressant ou pas ? Tu préférerais être toute seule ? Qu'est-ce qui diffère entre le fait d'être toute seule ou à deux ?
	H : Ah oui elle est là.	F : Bha quand on est tout seul c'est qu'on est livré à nous-même donc on doit avoir confiance en la carte et en nous aussi pour voir si on sait bien se repérer et voilà. Alors que quand on a un coéquipier, on a la communication à deux, et on peut se donner des conseils, l'avis de l'autre. Donc c'est peut-être bien aussi. En fait les deux sont bien.
	F : On fait la 8 ou la 10?	Z : Très bien, d'accord. On va avancer.
	H : La 8.	Z : Est-ce qu'il y en a un de vous qui avait plus de difficultés à remplir la feuille ou se servir de la carte ?
00 : 11 : 57	F : Tiens il y en a une là.	F : Euh (souffle) pas tant que ça. Je dirais qu'on est au même niveau, je dirais 50-50.
	H : Non ce n'est pas là.	Z : Ok, et quand tu écris, tu demandes toujours l'avis à Hypolythe ou des fois tu lui demandes pas et tu écris direct?
Vidéo 2	F : Bha oui mais regarde c'est le bout du bâtiment.	F : Oh bah si on essaie de se mettre d'accord et de voir si c'est le bon endroit, la bonne chose à mettre et on marque.
00 : 00 : 01	F : Il y a le petit angle droit.	Z : D'acc.
	H : Là c'est l'entrée, c'est ça	Z : Quand tu dis "ouais" comme ça, c'est que tu as besoin d'approuver?
demande	F : Ok. Et c'est marqué quoi sur la carte?	F : Oui. Oui, car du coup c'est lui qui a la carte en main (rires).
répondue	H : Elle est manquante.	Z : Et ça, ça te stresse?
	F : C'est manquante, ok.	F : Oui un peu mais je lui fais confiance. J'essayais vraiment de lui faire confiance et pas d'avoir une possessivité sur la carte.
demande	H : Il faut marquer quoi sur la fiche?	Z : Et comment tu lui montres que tu lui fais confiance ?
répondue	F : La définition. C'est pour la combien ?	F : Je le suis et je le laisse faire le parcours tout seul. C'est pour ça que j'approuve et que je dis "ouais" "ok je te suis" et on y va.
	H : La 8.	Z : Et même s'il va se planter ou faire une erreur tu vas approuver et pas remettre en cause ce qu'il vient de dire ?
	F : La 8. Mûret. ça s'écrit comment mûret?	F : Bah il y a des fois où on le sens s'il va dans la bonne direction ou pas. Moi, par moment j'ai senti que c'était bien, c'était correct mais il y a d'autres, je crois qu'on a dû voir la carte plusieurs fois pour voir si c'était là où il fallait aller ou pas.
	H : M U avec un accent circonflexe R E T	Z : Tu as un exemple depuis le début ?
	F : Hop.	F : Oui c'était pas au début mais dans la suite. C'était vers ces balises là, la 2 ou la 12.
	H : Maintenant on va à la 10.	Z : Dans la forêt ?
	F : Ouais	F : Oui, c'était compliqué.
00 : 01 : 29	F : ça doit être sur quoi?	Z : D'accord. Donc là vous arrivez à la 6.
reponse	H : Normalement ça doit être ... là c'est les escaliers ... normalement ça devrait être dans le pic.	F : ça devait être une particularité pour l'Homme.
00 : 01 : 53	H : Elle est pas ici (dans le coin du bâtiment)	Z : Ce n'est pas pour l'Homme mais à l'Homme.
	A : C'est la 10 que vous cherchez ?	Z : Donc là vous allez vers la 8.
	F : Oui !	F : Ouais
	H : Elle n'y est pas celle là.	Z : Là on était dans un coin avec beaucoup de balises.
	F : Donc c'est une manquante?	F : Ouais
	H : Bha normalement elle devrait être là.	Z et F : (rires)
	F : Ok, bha c'est une manquante alors. Euh on met quoi ? C'est la combien ? La 10?	F : Je ne sais pas écrire, je suis dyslexique.
	H : Oui c'est ça.	Z : Donc sur quoi ce sont centrés vos échanges mis à part l'orthographe de mûret ?
dem	F : Et c'est ... on met quoi ? Escalier?	F : (rires) Bha ...
répondue	H : Oui tu peux.	Z : Qu'est-ce que tu en retiens ?
lien avec les con:	F : C'est bon tu as fait 4 balises?	F : Nos conversations sont vraiment liées à la course d'orientation. On a pas d'autres sujet divers.
	H : Non je n'en ai fait que 3.	Z : Et dans la CO, qu'est-ce qu'il en ressort beaucoup ?
	F (à Audrey) : Je crois qu'elle est fausse, euh non manquante	F : Le mot balise, là ou on doit aller. Je ne sais pas si c'est la réponse que vous attendiez
	H : Donc on fait la 15. Dans l'angle on fait la 15, il faut suivre le chemin là.	Z : Non je n'attends pas de réponse à chaque fois. Oui c'est sûr qu'on n'entend pas d'autres échanges, vous êtes à fond dedans. Après on vous entend beaucoup parler de la lecture de la carte. C'est ce qu'il en ressort.
	F : Il faut traverser en fait.	F : Bah oui c'est vrai. Et oui du coup je suis d'accord avec vous.
	H : Oui, et il faut descendre.	Z : Ok, on passe à 1min04
	F : Et on a oublié la 9. Ah non.	F : Oh ça c'est la 10..pfff
	H : On la fera sur le retour. Donc là on fait : 15, 2, 1, 3, 4, 5 et 9.	Z : Pourquoi tu souffles ?
00 : 03 : 13	F : On est à combien là au niveau du chrono ?	F : Bah parce qu'on pensait avoir eu bon, parce qu'il n'y en avait pas et tout. Et on arrive au point de départ et vous nous dites "ah bah la 10 elle est bien là."
00 : 03 : 25	F : Donc là on est sur la route.	Z : (rires) comment vous vous organisez pour votre recherche?
	H : Oui il faut traverser et aller en bas.	F : Bah clairement on n'a pas d'organisation, c'est chacun regarde, vois.
00 : 04 : 09	H : On a 3000 feuilles.	Z : Sans vous parler vous cherchez ?

	H : Elle doit être par là. Là tu as la route... Bon bha elle doit être par là.	F : Ouais, mhh. De ce côté là, Hypolythe il en fait un peu qu'à sa tête. Il n'a pas trop de réflexion par rapport à ça sur comment on pourrait se mettre d'accord pour regarder. En fait il est fixé sur les règles du début. Par exemple, elles ne peuvent être qu'à 10mètres aux alentours, pas plus loin. Il ne va pas aller chercher plus loin que le bout de son nez. Donc voilà.
	F : Ouah. C'est un arbre?	Z : Ah oui d'accord. On va donc revenir un peu en arrière pour voir ça.
	H : Oui	Z : Ecoute bien là. "Normalement ça doit être dans le pic". Qu'est-ce que tu comprends lorsqu'il te dit que ça ?
	F : Ouais ça doit être ça. C'est donc la combien?	F : Bah j'ai compris qu'il voulait dire dans le coin du bâtiment. Même s'il n'a pas utilisé le bon mot je l'ai tout de même compris.
	H : La 15.	Z : D'accord. Et quand on te voit arriver on t'entend dire "bah ça doit être où?", pourquoi tu lui poses cette question ?
	F : Ok, hop. Euh, et c'est un arbre. C'est bon. C'était la bonne définition et tout sur la carte?	F : C'est parce que c'est lui qui a la carte en main et donc c'est lui qui doit savoir où se positionne la balise.
	H : Oui avec le chemin...	Z : D'accord
	F : Ah ouais le croisement, tu t'es repéré grâce à ça.	F : Parce que je lui ai fait confiance pour qu'il prenne la carte et qu'il prenne la direction de la balise.
	H : On va à la prochaine ?	Z : Et quand tu te rapproches de lui c'est pour faire quoi au juste?
	F : Vas-y	F : Bah pour regarder avec lui la carte pour vraiment confirmer que c'était bon, qu'on était vraiment au bon endroit, et voilà.
	H : C'est quoi la définition?	Z : Ok, ça marche.
rep	F : Un chemin	F : Ah et euh, pourquoi ce n'était pas la bonne celle là.
	H : Bha c'est bizarre il y avait un creux	Z : On va faire le point sur celle là. C'est pas que ce n'était pas la bonne ...
	F : C'était une fosse ?	F : C'est sur une branche ?
	H : Bha il n'y a pas de rond (pas sur du mot)	Z : Non, regarde là où est Hypolythe. C'était sur le coin du bâtiment, sous les tuiles, au niveau du muret. (démonstration sur la vidéo)
	F : Donc c'est quoi le code de la balise ?	F : Ah mais je le savais.
	H : 10	Z : Mais elle n'était pas facile. C'était un piège. Ce n'est pas grave Fleur.
	F : 10. Définition carte : croisement. Ok	F : En plus il a regardé je ne sais combien de fois et il a même demandé aux filles.
	H : Donc là on va.. c'est à toi la carte	Z : D'ailleurs vous dites quoi avec ces filles ?
	F : Oui, ok. Tiens (donne la fiche poinçon)... le crayon	F : Je crois qu'elles nous ont demandé si la 10 était là donc on leur a dit oui.
0 : 05 : 57	F : Donc on remonte à la 2, on prend le sentier là. Euh, attends!	Z : Mmh.
	H : En vrai, par là.	F : Voilà, on arrive direct on regarde même pas.
	F : Ouais, ok.	Z : Vous avez quand même cherché 2min.
dem	H : La définition du coup ?	F : On aurait pu faire mieux quand même
rep	F : C'est un arbre.	Z : Pour te rassurer, quand je suis venue faire le parcours la première fois, je ne l'ai pas trouvé.
0 : 06 : 28	F : C'est hyper très bizarre ... parce que ...	F : Ah bah si vous ne l'avez pas trouvé c'est que nous on a le droit de ne pas la trouver.
	H : Ah oui, il n'est pas délimité.	Z : En même temps j'avais une carte pas top. (rires) C'est à cause de la carte.
cherchent	F : Il y a une balise là, sur l'arbre.	Z : Donc là vous vous organisez. On va avancer sinon on aura pas le temps. La 4....
	H : Où ?	Z : Donc clairement, là tu lui as fait confiance.
	F : Là. Mais ça doit pas être elle.	F : Mmh
	H : Si si, (regarde la carte) elle est bien pas loin du terrain.	Z : Et vos échanges étaient portés sur ?
	F : Oui, mais elle est sur l'arbre.	F : La carte et la balise et la définition.
	H : Et c'est quoi la définition de la 2 ?	Z : Sur cette partie, on entend que tu es soucieuse de savoir comment il a fait.
	F : La 2 c'est un arbre.	F : Ouais parce que ça m'intéresse de savoir comment lui il fonctionne.
	H : Bha voilà.	Z : Oui, et tu as quel état d'esprit ?
0 : 07 : 00	F : Et oui il y a la route là	F : Je suis en pleine confiance avec lui et je pense qu'on est dans la bonne voie pour réussir.
	H : Il y a la route ?	Z : Ok, donc quand tu lui as demandé comment il a fait c'était juste par curiosité, pas pour les erreurs ?
	F : Oui, attends	F : Oui et c'était juste pour voir comment il avait fait et vérifier que nous étions dans la bonne direction
	H : Ouais c'est ça	Z : Donc ici, tu dis "c'est hyper très bizarre", qu'est-ce qui t'a fait dire ça ?
	F : Ouais ouais c'est ça!	F : Bah, parce qu'on était un peu perdu. Je pensais qu'on était trop vers l'avant. Enfin, je ne pensais pas.. Enfin je ne sais pas. Mais je crois qu'on était un peu au mauvais endroit en fait. Pour moi on était au mauvais endroit mais les éléments de la carte montrait qu'on était bien là. Donc c'était bizarre. Je ne pourrais pas l'expliquer.
	F : Je crois que... Eh, Hypolythe ! Je crois que c'est une fausse.	Z : Et là, Hypolythe qu'est-ce qu'il en pensait ?
	H : Ouais c'est bon c'est ça	F : Oh je ne sais pas. Il essayait à faire à son instinct je pense.
0 : 07 : 28	F : Le chemin marron c'est quoi ?	Z : Ok, ça ne vous ai pas venu à discuter de ... enfin si on t'entend dire que c'est bizarre et tu lui montres la carte.
0 : 07 : 38	F : (lit la légende) abrupt de terre ...	F : Mmh.
0 : 07 : 48	F : Tu y arrives ?	Z : Tu essaies de lui prouver ?
rep	H : C'est bon... petit arbre	F : Oui.
0 : 08 : 01	F : Ensuite, on a juste besoin d'aller à la 12 par les chemins de terre. Parce que regarde les chemins de terre, c'est pour ça que ça a été rapide !	Z : En fait tu lui donnes un conseil et il t'en redonne un au final.
	H : Ah ouais	F : Bha oui, et c'est peut-être bien là. Mais parce qu'il y a un arbre qui justifie l'endroit de la balise. Donc ok.

	F : Bon, on va à la 12.	Z : J'ai un peu l'impression qu'Hypolythe est centré plus sur la légende et toi plus sur la logique des éléments autour
0 : 08 : 28	H : C'est pas celle là (regarde la carte dans les mains de F)	F : Mouais ouais
	H : Ah si c'est possible. Là tu en as un (chemin) qui part à gauche et un qui part à droite. Il y a celui là qui part à gauche et celui-ci à droite	Z : Ok, on va encore avancé.
	H : C'est bizarre c'est pas marqué arbre	F : On a fait que des erreurs.
	F : Et si t'avance un petit peu ?	Z : Mais non, si seulement vous étiez les seuls. Et puis c'est normal, vous ne connaissiez pas l'endroit.
0 : 09 : 07	F : C'est une quoi ? C'est une fausse ?	Z : Là vous arrivez à la 10ème et vous avez un petit débat.
	H : Bha c'est pas marqué arbre. il n'y a pas un rond.	Z : Tu te souviens de ce désaccord ?
	F : Mmh	F : Oui. Oui, on était pas trop d'accord. En plus, c'était qui avec nous ? C'était Léoncia.
	H : C'est juste ... franchement ça fait comme tout à l'heure.	Z : C'était pas un croisement, c'était un chemin.
	F : Oui mais regarde Hypolythe. Il y a un croisement... Ah oui, il y a deux croisements comme ça (sur la carte)	F : Mais on était là ?
	H : Oui, il y a deux croisements et les chemins ils partent par là.	Z : Oui, et tu as dit qu'il y en a un autre.
	F : Ouais, comme ça.	F : Oui, c'était un autre ?
	H : Des chemins qui partent par là.	Z : Non, c'est des lignes pour le dénivelé.
	F : Oui mais tu en as un autre. Ah oui, si, c'est bon c'est elle.	F : Ah
	H : C'est juste la définition qui n'est pas bonne. C'est ... du coup c'est la combien ? C'est la 12?	Z : On fera un point là dessus.
	F : Ouais	Z : Donc là, gros débat. Lui il dit vers la gauche et toi vers la droite. Comment ça se passe?
	H : Poste 37, définition carte, euh... bha arbre	F : Bah je ne sais pas, après il y avait Marie-Léoncia et Eloïse qui étaient là donc on pensait que c'était bien là aussi. Mais j'avais une intuition que c'était pas là étant donné des consignes du vrai, faux ou manquante aussi...
	F : Non c'était un début de croisement	Z : Donc perturbant ?
0 : 09 : 57	F : Ensuite la 1, elle est vers là-bas	F : Très perturbant. Dans ces moments là on a du mal à se faire confiance car on ne sait pas si c'est vrai ou faux ce que l'on dit. C'est vraiment perturbant.
non répondu (va avec avant)	H : Définition réelle, c'est arbre du coup ?	Z : Donc comment vous procédiez? Car vous n'êtes vraiment pas d'accord.
	F : Oui	F : Vraiment, après on se repère à la carte. On pose le pour et le contre et vraiment on débat là-dessus. Et on essaie d'entendre les avis.. j'essaie d'entendre les avis d'Hypolythe. Il essaie d'entendre mes avis. Et on essaie de se mettre d'accord, de trouver un compromis. Et puis, voilà.
	H : Là on va à la combien ?	Z : Ok, je suis d'accord.
	F : Euhh	Z : Du coup on avance à la 12ème. Là vous êtes sûrs de vous.
	H : A la 7ème balise?	F : Oui sûrs.
	F : Oui. La 1 elle est juste après là.	Z : Il n'y a pas de remise en cause.
0 : 10 : 38	H : Là on fait la 12?	F : Non. J'étais sûre de moi.
	F : Non on fait la 1.	Z : ça tombe bien parce qu'elle est bonne.
0 : 10 : 45	F : Elle est là!	Z : Là, tu as l'air essouffée.
	H : Elle est bonne ?	F : Ouais! En vrai j'aime bien la course d'orientation, pour le sport c'est bien.
	F : Oui! Donc celle là, elle est vraie. C'est bon, on est bon là. Donc c'est la 65 mais c'est la 1 là.	Z : "évitte de repoinçonner." ça c'est un conseil direct. Tu le qualifies comme quoi ? Comme une consigne ? Ou une perte de temps ?
	F : Définition : poteau	F : c'est une consigne établie en cours, pour éviter que ça fasse des ... que ce soit trop brouillon.
	H : C'est bon comme ça?	Z : on t'entend souffler. On sens que tu es cramée.
	F : Oui c'est bon Hypolythe. Attention!!	F : En vrai ça va. C'est juste qu'on venait de courir, un peu, pas mal de mètre et aussi le fait d'accélérer. Mais sinon en vrai ça l'a fait.
0 : 11 : 49	F : Donc ensuite, on descend. On reprend le sentier. Et on prend la 3.	Z : Donc là vous arrivez à la balise 4
Vidéo 3		F : Oui la 4, pour nous c'était celle là.
0 : 00 : 42	H : C'est ce poste ?	Z : Là elle est comment votre organisation ? Tu dirais que c'est la même ou qu'elle a évolué?
	F : Oui c'est bien celui-là.	F : Mmh, je pense que c'était là même. Ou alors qu'on était un peu plus réfléchis qu'avant. Qu'on essaie vraiment de bien se poser, parce que je crois que celle là on a mis un peu plus de temps que les autres à la trouver.
	H : Cet arbre ?	Z : A peu près 2min
	F : Oui (respire fort). C'est la 3. C'est bon?	F : Vous avez fait exprès de nous remettre ensemble avec Hypolythe ?
	F : Evite de repoinçonner.	Z : Ouais
	H : Oui c'est sur. Poteau aussi ?	F : J'en ai déduis (rires)
	F : Ouais	Z : 5min51, c'est la dernière. Pourquoi cette phrase "tu arrives à te repérer"?
	H : Très bien.	F : Bha parce que c'était pour voir s'il avait vraiment bien capté le truc quoi. S'il avait bien analysé la carte, excetera. C'était pour être sûre vraiment et aussi pour avoir son avis, s'il était d'accord de la décision que j'avais prise d'aller. Et du coup c'est lui qui avait la carte. Après quand c'est un garçon qu'on ne connaît pas trop, on n'hésite pas en tant que fille de lui dire qu'on a raison.
	F : Il n'y a pas besoin de marquer le code sur celle-là?	Z : On n'hésite ou on n'hésite pas ?
	H : Non.	F : On n'hésite pas. Parce que moi je me laisse facilement influencer et marcher sur les pieds du coup je lui laisse avoir raison et tant pis si on se perd.
	F : Ok	Z : Ah donc justement tu hésites ?
	H : Il faut juste poinçonner.	F : Oui oui voilà.

	F : Donc on traverse là. Bien joué!	Z : Justement c'est une question que je me posais, là vous arrivez, déjà le "tu arrives à te repérer" c'est peut-être en terme de confiance ? et comme tu dis tu essaies de le laisser avoir raison. Déjà vous avez pas mal interagis entre vous. Est-ce que tu penses que tu aurais plus échangé avec Audrey?
0 : 01 : 29	F: Donc là, on va à la 4. Elle sera dans un petit chemin. Enfin dans une intersection	F : En vrai avec Audrey, je sais que j'aurais pris les choses en main moi-même. Je ne lui aurais pas laissé son avis à elle parce que..(rires) je ne sais pas... c'est méchant
0 : 02 : 13	F : Un croisement. Normalement elle devrait être par là.	Z : Il n'y a pas de méchanceté, ça ne sortira pas d'ici.
	H : Ah, bah elle est pas par là.	F : Bah oui, mais quand même! C'est pas qu'en Audrey je n'ai pas confiance en elle car elle a quand même bien suivi le truc car j'avais déjà fait un exercice avec elle où c'était moi qui allait chercher la balise toute seule car elle était trop fatiguée pour courir. Donc je me suis dit "Allez Fleur tu prends les devants et tu y vas, même si c'est pas à deux ce n'est pas grave". Et puis voilà, tandis que quand j'étais avec Hypolythe, les positions elles changeaient mais j'essayais aussi de lui laisser avoir raison aussi parce que si je le contredisais à chaque fois, il allait peut-être me trouver embêtante, chiante.
	F : Ouais. Ok, donc elle est manquante celle là. Donc on continue.	Z : Et c'est parce que c'est Hypolythe en particulier ou n'importe quel garçon ça aurait été un peu de l'hésitation ?
	H : Ouais, attends, c'était la combien ?	F : Ouais, mmh. Je sais que si j'avais été avec Quentin, il aurait pris la carte en main tout le temps, je pense et voilà je n'aurais pas eu le droit de dire un mot. En fait je ne sais pas, parce que des fois il laisse entendre que c'est quelqu'un qui est ouvert à la communication, parce que je le vois de mes yeux aussi. En fait je ne sais pas.
	F : Euh, c'était la 4.	Z : Et si ça aurait été avec une autre fille, avec qui tu aurais moins d'affinité, par exemple je ne sais pas si tu as beaucoup d'affinités avec Eloïse ou Audrey ? Tu aurais pris le dessus comme avec Audrey tu penses ?
	H : Manquante	F : Oui oui
	F : Ouais	Z : D'accord d'accord
	H : Il faut mettre la définition.	F : Oui, je suis hôte (rires)
	F : Euh, c'est un croisement. Ou tu mets intersection.	Z : C'est top
0 : 03 : 15	F : Attends il faut que tu prennes la carte.	
	H : La 5 elle est dans ce chemin. Après il y a un chemin sur la droite et elle sera sur la gauche.	
	F : Ok	
0 : 03 : 55	H : C'est une fausse. C'est une fausse parce que c'est sur le chemin normalement	
	F : Ouais, on a fait quelques mètres	
	H : Et là, c'est sur un arbre.	
	F : Ouais mais ... Ouais, ok	
	F : Tu peux te baisser s'il te plaît pour que j'écrive sur ton dos	
	F : C'est la 26. C'est la 5?	
	H : Oui le poste, sinon c'est 26 le code	
	F : Ok, définition carte ..Euh	
	H : Chemin	
	F : Chemin. Et définition réelle du poste : un arbre. Ok on est bon Hypolythe!	
	H : Alors après 5...	
	F : Alors attends, ce chemin là, je ne sais pas s'il mène à quelque chose.	
	H : Pour la 9, il faut suivre le chemin. Il faut remonter pour ensuite repartir à droite, là (montre à F sur la carte).	
	F : Ok	
	H : Et après c'est là.	
	F : Et si on repasse par là?	
	H : Mmh, non je ne crois pas	
	F : Ah oui!! Regarde, il y a des voitures et tout	
	H : Où ?	
	F : Là!	
0 : 05 : 43	H : C'est là bas!	
	F : Ok	
0 : 05 : 54	F : Les escaliers sont là, le parc de jeu est là. Tu arrives à te repérer?	
	H : Pas forcément. (avec la carte) Genre, là les escaliers...	
	F : Les escaliers ils sont là (montre du doigt), elle doit être sur l'aire de jeu.	
	H : Non ce n'est pas le bon côté	
	F : Bha si!	
	H : Bha il est où l'escalier ?	
	F : Mais là, juste là!	
0 : 06 : 16	F : Donc il doit être sur le jeu ?	
	H : Ouais	
0 : 06 : 44	F : Est-ce que tu repères la poubelle ?	
	H : Euh oui. ça doit être vers là.	
	F : Ok	
	H : Normalement elle devrait être là, sur le banc.	
	F : Ok. Tiens fait voir sur la carte.	

H : Tiens regarde, normalement elle devrait être là, sur le banc.	
F : Ah oui, là tu as le truc. Ok. Ok	
H : Oui, là tu as les deux points, les deux croix. Elle doit être sur la croix	
F : Donc c'est une manquante, c'est ça?	
H : Oui c'est une manquante.	
F : Manquante. Et je marque quoi ?	
H : Banc	
F : Et c'est la combien ? La 9?	
H : Ouais	
F : Okkkk, on a fini Hypolythe! Arrête le chrono, ah bha non.	
H : Non, il faut l'arrêter avec la prof.	

Timing	Video	Entretien
0'16"	Z : Vous avez le parcours 1. Ce qu'il faut faire c'est qu'il faut poinçonner, et notez bien le numéro de la balise. Il faut vous organiser pour faire le tracer. Donc par exemple on va pas aller chercher la 1 et après revenir chercher la 3. H : on est là ? Ouais il faut aller plus loin. Il faut d'abord aller au plus loin. F : On fait d'abord la 3. Z : Moi ce que je vous conseille, c'est quoi d'après vous ? F : Bah la 3... Z : Vous vous organisez à faire votre parcours en entier. H : Tu veux faire du plus près au plus loin ? F : Ouais. Ou tu veux faire tu moins loin au plus près ? H : Je me dis que c'est plus rapide. Ca évite de retourner la-bas. F : Ok, donc la route elle est comme ça. H : On est là. Faut aller tout au fond. F : Ok, tiens (donne la feuille + début de la course)	Z : Je te fais visionner certains moments et après je mettrais sur pause et je te poserais des petites questions en lien et des fois ça pourra partir un peu n'importe comment les questions si tu veux... F : Ok, ça marche. (vidéo) Z : Bon ça donne un peu le mal de mer quand tu cours mais c'est normal.Ok, pour commencer, on voit que c'est le temps des consignes, je te donne un peu tout. Comment vous vous êtes organisés pour ce premier parcours? F : Bha déjà on a observé la carte et on a vu qu'il y avait une première balise près du parc mais en réfléchissant au niveau des autres balises où elles étaient placées, on a préféré d'abord faire les balises qui étaient plus vers le fond du parc de Moine, faire toutes celles autour et après... (Zoé sort une carte du parc) Ouais voilà, donc en gros on a préféré faire le tour comme ça, passer d'abord vers la 4, ensuite on est allé vers la 2, la 5, la 1 et on est revenu à la 3 pour revenir vers le point de départ où on était tous ensemble. Z : D'accord, et vous vous êtes organisés là, à ce moment là? F : Oui, assez rapidement. Z : Dès le début vous étiez organisés ? F : Oui, mh Z : Et après vous avez tout le temps suivi le parcours? F : Ouais, ouais. Franchement dès la 4 on est partis à la 2 et voilà on a fait ça dans l'ordre. Et efficacement en fait. Vous m'entendez au début dire "on fait d'abord la 3" et au final Hypolythe propose de faire d'abord la 4, la 2 et la 5. Donc au final c'était plus facile de faire ce chemin là que de faire 3, 4, 2, 5 et 1. Z : Et du coup, pourquoi vous n'avez pas fait la 3 en premier ? F : Bha... j'ai pas... Z : Bha il n'y a pas de mauvaises réponses. C'est parce qu'Hypolythe t'a proposé ça et c'était pas plus mal? F : Ouais voilà c'est ça. Z : Ok d'accord F : Il a pas eu le temps d'argumenter Z : Vous avez gardé la plus facile pour la fin. F : Voilà c'est ça. Z : D'accord, est-ce que tu penses que au départ, ce que je vous ai dit comme conseil ça vous a servi ou pas du tout? Et comment ? F : Bha oui Z : Et comment. Enfin qu'est-ce que tu as retenu qui t'a permis pendant ta course après de dire "ah oui c'est vrai que la prof elle a pu dire ça." F : Au début vous nous avez dit que les balises étaient un petit peu au même endroit et tout. Du coup on s'attendait à ce qu'elles soient toutes regroupées. Mais au final pas du tout c'était assez éloigné. Donc après on fait en sorte. Vous nous aviez dit de les faire dans l'ordre que vous voulez donc ça c'était un point positif que de les faire par 1, 2, 3, 4, 5. Z : Ah bha oui là c'est sûr F : Donc ça nous a laissé la possibilité de nous organiser seuls et de faire le truc de la course d'orientation bien organisé. Z : Et est-ce que tu penses que par la suite vous vous en êtes servi ou pas de ce que j'ai pu vous dire en disant par exemple qu'il faut s'organiser pour partir à chaque fois. Parce que vous aviez tendance à partir à l'aveugle. F : Oui oui. Il y a un parcours, le deuxième parcours je crois qu'on était parti vite fait à l'aveugle. Après, c'est facile de se repérer quand on a le sens de l'orientation et qu'on a la carte devant nous, on arrive facile à se repérer surtout qu'on avait déjà fait une petite visite à la première séance. Du coup c'était assez facile de se repérer facilement. Z : Ok on va passer un peu plus loin (à 2min jusqu'à 3min18). Donc là c'est quand vous êtes arrivés à la première balise, la balise 4. C'est quand vous la cherchez et que vous la trouvez finalement. F : Ah oui il y a pleins de terre et on avait poinçonné la fiche des filles parce qu'elles étaient en civil moitié. (rires) En fait c'est les filles qui nous ont aidé à trouver la balise parce qu'elles étaient plantées juste devant l'arbre.
2'10	F : Elle est où ? Tu veux venir ou pas ? (Fleurdonne la carte à Hypolythe et elle prend la feuille de route pour poinçonner) F : Mais la feuille elle est morte hein. H Bah oui elle est morte. F : C'est poinçonner mais. Essaie de mettre la feuille dans ta poche Hypolythe pour éviter qu'elle soit abimée. Si tu veux je prends la carte. H : On a fait la combien là ? F : C'est la 1, ah nan la 4 mets la 4. H : Ca veut pas écrire.	F : Donc c'était pour les remercier un peu F : Ouais voilà. Z : Donc là on te voit baliser, enfin poinçonner et un peu galérer car il pleut beaucoup. Là tu demandes à Hypolythe de mettre dans la poche. F : Et là il écrivait la légende car c'était la consigne de la séance Z : Ok, donc là je m'arrête là. Donc déjà on voit ici qu'il y a des filles devant vous, donc qui ont le même parcours que vous et donc vous ne vous êtes pas dit à un moment donné. Tiens on va le faire ensemble et on va le faire avec elles. F : Non parce qu'on est en groupe de deux. Et le but aussi c'est qu'on avait un temps donc le fait de suivre les autres c'est pas, c'est pas. On a déjà un binôme de proposé donc je ne vois pas l'intérêt de le faire à plusieurs. Z : Oui c'est bien. Vous ne trichez pas. (rires) F : Non, bha non. Z : Et tu lui demandes la carte. On t'entend demander la carte. F : Oui, parce que j'aime bien tenir la carte. En fait, à la première séance qu'on avait faite, j'avais du mal à me repérer comment on mettait une carte car ça faisait longtemps que je n'avais pas fait de course d'orientation. Et puis, au final, j'aime bien car j'arrive assez facilement à me repérer donc du coup bha voilà. Z : Et Hypolythe tu n'aimes pas trop quand il a la carte? Tu lui fais moins confiance? F : Si, si. Je lui faisais confiance car il a quand même trouvé l'organisation qu'il fallait faire pour trouver les balises. Et puis, quand on est revenu au point de départ, vous nous aviez dit "oui échangez aussi les rôles pour celui qui a la carte." Z : Oui, on y reviendra dessus justement. Car après vous l'avez plutôt bien fait. F : Oui, après je lui faisais pleinement confiance et puis bha voilà. Z : D'accord, et donc vous ne vous étiez pas forcément répartis les rôles ? Ou si un peu, vous vous étiez répartis les rôles? F : Bha moi, au premier parcours j'avais la carte et il avait le petit papier dans la main et il remplissait les définitions. Et moi j'allais poinçonner en même temps. Parce que lui aussi il était en tenu de civil. Z : Du coup vous étiez organisés un peu? F : Ouais, mmh Z : Ok, sans forcément discuter en plus. C'est ça qui est fou. F : Ouais, c'est vrai qu'on a pas spécialement parlé. Z : Et à un moment donné on vous entend parlé avec Ilona et Kéty, l'autre groupe. Mais on entend pas trop ce que vous dites, tu ne te souviens pas de ce que vous étiez en train de vous dire? Parce que en fait tu leur rends la fiche, tu leur parles un peu et après vous êtes chacun de votre côté. F : Bha oui, parce qu'on les laissait faire et tout. Voilà. Nous on devait poursuivre notre course d'orientation et puis bha elle les laisser se débrouiller. Z : Voilà, donc vous les avez pas un peu charriées. F : Bha si, parce que quand je les ai vu plantées dans l'herbe je leur ai dit "qu'est-ce que vous faites là." et elles m'ont fait "la balise elle est là" et je leur ai fait "pourquoi tu ne peux pas y aller?" et vu qu'il y avait plein de boue et tout, j'ai même failli glisser à un moment, donc.. Z : On t'entend dire "oula ça glisse je vais tomber." F : Ah bha oui! Z : Et donc là on vous entend dire, on va prendre la balise 4, la 2, la 5, la 1 et la 3. Donc ce qui t'a fait prendre cet itinéraire, tu m'as déjà répondu à cette question, c'est que vous en aviez déjà discuté avant et donc là tu confirmais... F : Oui Z : Donc à chaque fois vous faisiez quoi?
3'17"	(Reprise de la course, Fleur reprends la carte) F : On va aller à la 2, après à la 5, on reviendra à la 1. (Course)	F : Limite on faisait le point à chaque fois qu'on avait pris une balise. On disait après dans l'ordre ce que l'on devait faire par la suite. Z : D'accord et entre les balises vous faisiez quoi à chaque fois ? F : Euh, soit on courrait, soit on marchait.
4'29"	F : Tu veux aller directement à la 5? Mais il y a la 2.	Z : D'accord



5'02"	(Les élèves marchent et reprennent la carte). F : Je ne suis pas sûre que ce soit vers là, parce que c'est marqué à droite.	F : C'est plus sur le deuxième parcours qu'on a marché. Mais après sur le premier parcours on a essayé de courir un petit peu.
5'20"	(Fleurà la carte en main et change de direction elle part à droite du chemin)	Z : Oui, vous avez pas mal couru même. Alors, là on va avoir pleins pleins de choses à regarder, c'est assez drôle. (vidéo)
	F : Devant, je sais pas j'arrive pas à la voir. Normalement elle doit être collée au banc. Ou à l'arbre ? Ah elle est là ! Pareil la définition ce sera un ????? (arbre aussi ???)	F : Ah oui, celle là elle était dure à trouver ! On a fait je ne sais pas combien de fois le tour de l'arbre et puis au final je vais juste derrière et je trouve la balise.
	F : Hop, c'est n'importe quoi.	Z : Là on vous voit un peu galérer. Pourquoi vous la trouviez pas ?
	H : Ca s'efface.	F : Parce qu'au début je pensais que vu que c'était entouré autour des bancs, je pensais qu'elle était collée au banc et l'arbre j'y faisais pas attention. Et au final en observant bien le tour j'ai vu qu'elle était pas sur la banc, elle était juste.
	F : On va à la 5 qui est là-bas. On va couper.	Z : Oui, c'est un peu une erreur de lecture de carte à ce moment là ?
6'20"	(reprise de la course)	F : Oui ok, je l'admets, je l'admets. (rires)
	H : Là c'est la 8.	Z : Donc là on t'entends dire là il faut mettre que c'est un arbre.
	(Hypolythe montre sur la carte)	F : Oui, la définition oui.
	H : Elle est pas à nous.	Z : On voit que vous êtes organisés.
	F : Si ? Nan.	F : Ouais, toujours !
	H : Il y en avait une là. Elle l'autre elle est là, celle-là elle est là. Ah oui d'accord ok, ah bien vu !	Z : Et comment tu détermine la définition que tu vas mettre ?
		F : Bah je mettais juste, avec Hypolythe on mettait juste un mot.
		Z : D'accord et pourquoi vous mettiez qu'un mot.
		F : Bah parce que vous nous l'aviez dis aussi.
		Z : Ah bah je sais pas !
		F : On applique vos consignes hein.
		Z : D'accord, et tu trouves qu'entre la séance d'avant où vous aviez la définition de marquée, et là là ça change quelque chose de noter la définition? Parce que quand on l'a c'est un peu plus facile.
		F : Après là, on vraiment là, on était un trouvait de nous mêmes. On avait juste le repère de la carte, on voyait qu'il y avait des arbres, des bancs autour donc on avait un petit indice pour se repérer.
		Z : Donc c'était la carte qui vous a permis d'aider.
		F : Oui c'est ça.
		Z : Et c'est tout, donc c'est que la carte. Donc tu disais sur la carte il y a le banc, donc je vais marquer banc.
		F : Nan parce que du coup il y avait marqué banc mais elle était sur l'arbre donc il fallait aussi chercher aux alentours, pour voir si c'était la bonne balise qu'on cherchait ou pas.
		Z : Ah quand même, tu m'as fait peur. D'accord.
		F : Bah oui.
		F : Olala ça glisse. C'est sur le petit rocher.
		Z : Donc là on t'as entendu dire on va couper, pourquoi vous avez pas pris le chemin ? Vous avez pas fait le tour, vous avez pris le chemin ?
		F : Parce que c'était trop long ! On savait après que la 5 elle était pas très loin, donc on a préféré couper plutôt que de revenir où on était arrivés et puis de refaire un tour comme ça.
		Z : Mmh. Ok. Donc c'est pourquoi que vous avez fait ça ?
		F : Pour gagner du temps.
		Z : Mais vous l'avez fait à plusieurs reprises des fois.
		F : Oui, ouais je pense.
		Z : Ok.
		F : On court pas vite, on dirait qu'on est au relenti.
		Z : On dirait que vous courez pas vite des fois.
		F : Là on était un peu perdu, enfin moi perso j'étais un peu perdue. Je pensais que la balise elle était sur ce terrain là, mais en fait nan elle était sur lui du coup.
		Z : Ah d'accord.
		F : J'écoutais quand même mon partenaire, parce qu'il était quand même fort Hypolythe. Je l'écoutais.
		Z : Ah parce que tu penses que Hypolythe il est plus fort que toi ?
		F : Nan, mais il avait... On a un peu près le même niveau mais sur les erreurs que j'aurais pu faire par exemple je suis sûre que j'aurais été capable d'aller vérifier là et de me tromper de terrain, si j'avais été toute seule, tandis que là il était avec moi on en a discuté tous les deux ensembles, et il m'a confirmé que c'était bien là. Après la semaine dernière aussi on avait fait une balise qui était là donc.
		Z : D'accord, mais t'avais jamais avancé avec Hypolythe ? C'est la première fois ?
		F : Oui c'est ça.
		Z : Donc là quand il te donne un conseil sur la carte tu le prends en compte le conseil ?
		F : Oui.
		Z : Ce serait même dans une autre matière tu prendrais en compte ou pas du tout ? Ca dépend peut être nan ?
		F : Ca dépend de la matière je pense.
		Z : En badminton il t'aurait apporté des conseils ?
		F : Oui oui, parce qu'il y a un conseil que vous m'aviez donné une fois et que j'ai direct appliqué.
		Z : D'accord, mais ce serait Hypolythe ?
		F : Ah ce serait un élève ? Bah si en vrai oui, oui je pense.
		Z : Mais là en tous cas c'est vrai que tu l'as bien pris en compte.
		F : Parce qu'il faut bien communiquer.
		Z : Et il te montre la carte en plus.
		F : Oui.
		Z : Tu disais que t'aimais bien avoir la carte mas tu la gardes pas que pour toi au final.
		F : Oui je partage parce que peut être que il aimerait aussi avoir la carte, et avoir son point de vue, son avis aussi sur ça. Donc je laisse un peu de liberté pour ça et je suis pas très possessive à vouloir tout égrer, tout contrôler, je laisse les autres faire aussi.
		Z : Et vous regardiez souvent la carte ou pas souvent ?
		F : Eh oui oui en vrai on essayait de bien se repérer pour prendre les bons chemins et éviter de perdre du temps du coup ouais on regardait assez souvent la carte.
		Z : Là 6'55 donc vous avez trouvé la balise.
		Z : Donc on va avancer un petit peu. Donc là vous étiez à la balise 5.
7'11"	Reprise de la course.	Z : Alors 7'40, ça va être intéressant là.
7'40"	(Les élèves s'arrêtent proche du grillage)	Z : T'as entendus ?
	F : Le temps c'est combien Hypolythe ? Le temps ?	F : Nan.
	H : 6 minutes 40.	Z : (Zoé remontre) Dans quelle mesure c'est important pour toi le temps ?
	(Fleurprend la feuille de route pour poinçonner)	F : Bah eh c'était pour avoir le temps, la marge de faire les autres balises qui étaient prévues de faire les 5.
	F : Bon et puis ça mouille toute la feuille. Bon c'est bon j'ai poinçonner.	Z : Ok, donc là tu demandes pour anticiper la suite ?
	H : C'est déchiré !	F : Oui.
	(Hypolythe écrit sur la feuille de route)	Z : Tu penses que vous étiez bien ou pas ?
		F : Oui, bah oui clairement 3 balises en 6 minutes 40, c'est pas mal. Il nous avait dit, on avait fait le point avant, qu'il fallait mettre à peu près, vu que c'était 20 minutes qu'on avait, étant donné qu'on avait 20 minutes ça fait 4 minutes par balise du coup là on en avait fait 3 en 6 minutes donc c'est plutôt pas mal, on avait large le temps de pouvoir aller à la 1. surtout que la 5 et la 1 étaient pas mal espacées, donc de pouvoir bien prendre le temps et puis d'aller à la 3 puis de revenir au point de départ.
	F : Ensuite, tiens (elle redonne la feuille de route)	Z : Ok, et là on va avancer un peu. Donc là vous notez la définition, c'était plutôt bien, c'était synthétisé.
	Fleur réoriente la carte.	
	F : On a pas fait, si on a fait la 4. Il faut qu'on fasse la 1. Attend, la route elle est là.	
	H : On fait laquelle ? On fait celle-là là ?	
	F : Ouais, la 1.	

	H : (montre sur la carte) : Il faut faire ça, ça ça. On passe là, Après il y a un pont après hop	F : Voilà, c'est Hypolythe qui me donnait les directives et moi je suivais.
	F : Ok.	Z : Ok, tu suivais comme ça bêtement ou tu regardais quand même la carte.
8'50"	(Reprise de la course) + Les élèves parlent pendant le trajet ??	F : J'ai regardé un petit peu et parce qu'on voit qu'on fait le tracage avec nos mains. Z : Le tracé. F : Le tracé avec nos mains et eh bah je lui ai fait confiance et on est parti parce que lui aussi il a une bonne orientation du coup ça l'a fait quoi. Z : Ok, on va quand même avancer et rester sur cette balise, donc là on vous voit courir. F : Ouais. Z : Ouais là vous allez arriver. F : On dirait vraiment des playmobils qui courent (rires) Z : C'est vrai que j'ai regardé ça, il y a 35 minutes en tout et ça donne un peu le mal de mer. Z : Donc là vous êtes là, tu suis bien. F : Bah quand je dis que j'ai une bonne orientation c'est pas pour rien. Z : On va voir ça si t'as une bonne orientation. F : Ah, ça ça veut dire que vous avez repérer un truc. F : Le pont ensuite on va aller à droite, à gauche, à gauche. Z : Bon je vais quand même un peu avancer. F : Ouais parce que c'est long. Ah là ! Ca c'est Hypolythe qui l'avait trouvée. Après ça nous a aidé parce qu'il y avait des gens qui étaient là en premiers donc on a pu se repérer aussi. Z : Oui donc vous preniez en compte les gens. F : Eh c'était même pas de notre école ou de notre classe.
10'10"	(Les élèves arrivent sur le poste et commencent à marcher)	Z : Oui il y avait une autre classe à côté. C'est vrai.
	F : Tiens.	Z : C'est vrai que j'ai galérer à regarder vos poinçons. En faite nan je sais plus.
	H : C'est marquer pont.	F : Ouais un moment là on était eh je sias pas, pas essouffé avec le temps et la feuille qui était abimée et tout, Hypolythe, il a dit j'aurais eu le courage de mettre rembarde, je sais même plus ce qu'on avait mis en faite.
	F : En faite on est même pas obligé de poinçonner.	Z : Vous aviez mis pont.
	F : Tu marques juste la légende.	F : Oui pont, Hypolythe il a dit oui moi j'aurais eu le courage de mettre rembarde pont s'il avait pas fait ce temps là et voilà je lui ai dit oui bah t'as raison.
	H : Ouais, on va faire ça hein. Sinon c'est *****	Z : D'accord ok. Nan je pensais que vous étiez, en faite j'ai pas, quand j'ai regardé la vidéo je croyais que vous aviez pas bien analyser et que vous vous étiez trompé de balise, mais en faite pas du tout en faite vous aviez bien géré.
	F : Ouais.	F : Ah bah oui, ouiiii !
10'50"	(Reprise de la course en trotinant)	Z : Alors on va passer à la deuxième vidéo, donc c'est la suite. Oui c'était là. C'était bien là. Ah mais nan vous vous êtes trompé, c'est bien ce que je disais. Alors on va revenir en arrière, j'ai eu un doute un moment donné.
	F : Eh là, elle est après le parc ?	F : Ah mais ouais ! On s'est trompé de balise !
	H : (Hypolythe regarde la carte) On l'a fait la carte?	Z : Vous avez mis pont, j'étais pas folle, donc on va avancer.
	F : Il faut aller faire la 3.	F : Ah bah ouais. Z : Deuxième pont. F : Mais pourquoi on s'est arrêtés là ? Z : Et je pense que vous avez vu. Est-ce que tu penses que les personnes que vous avez croisé du coup ça a influencé votre choix. F : (en même temps) Nous ont influencé ! Bah pour le coup oui parce qu'en faite on s'est complètement gourré quoi. Du coup. Z : Comment tu l'expliques du coup ? F : Bah les gens, les personnes qui étaient là, on pensait que c'était là et voilà. Z : Ok, donc je vais te reposer la question que je t'ai posée tout à l'heure, est-ce que tu penses que la carte vous vous en êtes beaucoup servit ou pas ? F : Bah eh oui, mais là pour le coup on s'en est mal servit ! Donc il faudra... Z : Comment ça vous vous en êtes mal servis? F : Bah en voyant la vidéo moi je pensais qu'on avait fait la bonne balise, qu'elle était là et tout, et au final.... Z : Oui c'est bien ce que je disais vous avez passé le pont. F : Oui et en faite nous on a cru que la balise elle était là mais elle était un peu plus loin. Z : Ok. F : Oh je suis dégoutée. Z : Donc c'est une erreur de quoi ? D'après toi ? F : Eh... Z : De lecture de carte en faite. F : Oh.....(décue) Z : Ca va c'est qu'une seule balise vous avez fait toutes les autres balises. T'inquiètes pas c'est pas grave. F : Ouais mais c'est quand même. F : Ah nan je suis trop dégoutée. Z : On va repasser sur la deuxième vidéo. Mais c'est pas grave ne t'inquiète pas. F : Ah bah nan mais bon. Z : Ok ça c'est la deuxième vidéo donc on avance aussi. Donc là vous trouvez la troisième balise. F : Ce moment il était drôle parce que je lui ai dit ouais pas besoin de poinçonner parce que il y a avait. Il avait dit ouais flemme de poinçonner et je lui avait dis eh il y a la caméra qui tourne évite de dire ça. Z : Bah oui c'est sur. F : Quentin il va faire le n'importe quoi. Z : Il fait le malin. (rires) Z : On passe tout un moment. Ok, voilà.
11'13"		Z : Vous êtes restés assez longtemps au final.
0'45"	H : Elle est où ?	F : Oui, oui parce que tout le monde arrivait et vous deviez faire le point un peu avec tout le monde et tout.
	F : Là-bas.	Z : Et c'est là que je vais vous donner. Tu montres tout ce que je te donne c'est bien.
	H : On va juste noter. Oh punaise.	F : (rires) Ok.
	F : Au chrono on est à combien ?	Z : Ok, bon on a quand même.
1'54"	(Les élèves arrivent sur le la base de vie)	F : (rires) Oh la honte! Il a 18 ans en plus.
	Z : Votre chrono ? 13minutes 15.	Z : C'est bien ça le problème.
	Z : Ok, donc normalement il fallait noter votre heure de départ. Donc vous êtes partis à 1'45. Vous faites quel parcours?	Z : Ok. Donc là pendant ce moment de rassemblement, est-ce que pour toi il est important ce moment? Que vous revenez ou pas. Tu pourrais t'en passer?
	H : Parcours A.	F : Bah... Non ! Parce qu'on a besoin de faire le point de voir si c'était bien ou pas ce qu'on avait fait, de voir le temps qu'on a mit sur 20 minutes à trouver les 5 balises et puis nan c'est essentiel parce qu'on a besoin de vos conseils, de voir ce que vous en avez pensé.
	Z : Non tu mets 1'45 parce que vous êtes partis en décalés par rapport aux autres. Et du coup vous êtes arrivés à 13'15"	Z : Et qu'est-ce que t'en as retenu comme conseils que j'ai apporté ? Enfin on en a entendu t'en as parlé tout à l'heure.
	Z : Je fais un point avec vous. On va faire une petite analyse. Vous avez fait quoi comme tracé ?	F : Bah l'orienteur qu'il fallait changer. Z : Ok, et il y a aussi la carte, est-ce que vous l'avez lu au fur et à mesure encore ou vous avez quand même un peu plus, vous avez cherché à la lire à faire le tracé.
	(Montre sur la carte)	F : Oui, mmh, on voit au début que Hypolythe il essaye de faire le tracé tout seul et que moi j'y prête pas trop attention et c'est que après quand on s'est mis en route que j'en est re discuté avec lui et qu'on a fait le point de où on devait faire d'abord.
	F : on est partis de là, ensuite on a été à la 2 ici.	Z : Et donc vous aviez choisi de faire quoi ?
	H : On a fait la 4.	F : Eh je crois on est partis à la 6, ça c'était une balise ?
	F : Ah oui d'abord la 4.	

	H : On a traversé là, on a fait 4, après on a fait celle-là, celle-là, on est revenu on a fait celle-là, là, là et là.	Z : Ca c'est le point de départ.
	Z : Super. Ok c'était le bon parcours à faire. Vous vous êtes organisés avant ou vous l'avez fait au fur et à mesure?	F : Ah d'accord donc on est parti à la 6, la 6, la 7, on a fait la 10, revenu à la 8 pour faire le point de départ. Ou nan je crois que c'était l'inverse.
	F : Au fur et à mesure.	Z : Eh, est-ce que oui la consigne de changer d'orienteur qu'est-ce qu'elle signifie pour toi? Comment tu l'as perçue toi ?
	Z : Qui avait la carte?	F : Bah en vrai j'étais un peu "pas contente" parce que j'aime bien avoir la carte pour moi eh voir où on doit aller etc, mais vraiment Hypolythe, il a vraiment bien géré aussi donc je pense il était digne d'avoir la carte aussi.
	F : Moi.	Z : Même s'il est trompé à la balise. (rires)
	Z : Ok. Et qui avait ça ?	F : Oui. On était deux donc on prend les responsabilités à 2.
	F : Hypolythe.	Z : Mais bien sur c'est ça.
	Z : On essaye de mettre dans la poche.	Z : Alors on va passer direct à 7 minutes. Donc vous avez pris une balise, vous croisez des groupes. Est-ce que quand vous croisez les groupes vous discutez ? D'autres choses ?
	H : Oui c'est ce que j'avais fait. Mais avec le poinçon ça met pleins d'eau dessus.	F : Même pas !
	Z : Ok, vous allez partir sur un parcours suivant. Je vais vous donner une autre feuille.	Z : Mais nan, mais ça peut être d'autres choses, vous vous donnez pas d'indices ou quoi que ce soit ?
4'10"	(les élèves prennent leur feuille de route)	F : Ah nan, nan vraiment on faisait, on était dans notre truc, on faisait notre truc, voilà. On faisait nos voilà, nos trucs.
	Z : Qui avait une carte une ?	
	H : Nous.	
	Z : Vous allez prendre la 1 vous allez partir sur la 1 donc même fonctionnement.	
	H : On prend les 5 aussi ?	
	Z : Pareil vous vous organisez à faire votre parcours avant.	
	H : Il y en a une qui est là,	
	Z : Essayez de changer, c'est pas tout le temps toi qui a la carte, vous changez aussi.	
demande	F : Ok. L'heure de départ c'est quoi?	
réponse	Z : L'heure de départ ? Vous mettez votre chrono vous avez encore 20 minutes pour la faire.	
	F : Donc on va à la 6. C'est bon t'es prêt Hypolythe ?	
5'55"	(Les élèves commencent leur parcours n°2)	
7'00	(Les élèves s'arrêtent, Hypolythe a la carte en main.)	Z : Donc là tu vas à la balise 6.
	F : Elle est là-haut, là.	F : Ouais. Et c'est moi qui notait les définitions du coup pour le deuxième parcours.
	Hypolythe donne le crayon à Fanny.	
	F : Whooo ça glisse !	
	(Hypolythe regarde la carte pendant que Fleurpoinçonne.	
	F : Fais voir.	
	H : On va à la 10.	
	F : Impéccable.	
8'14"	H : Après on va à la 8, il faut revenir là, partir à la 9, finir à la 7	Z : Ok. Donc là c'était quoi ce moment?
	F : Justement tu veux pas qu'on fasse la 9 direct.	F : Bah c'était vraiment pour faire le point après qu'on ait fait la balise 6 parce que toutes les autres balises étaient organisées de ce coin là du coup.
	H : 9, 7 ?	Z : C'était quoi le problème ?
	F : Ensuite on va à la 7, on remonte, on redescend.	F : Bah c'est qu'il a voulu faire je crois aller à la 7, et faire la 9 et puis revenir et du coup je lui ai dit pourquoi on fait pas la 9 tout de suite comme ça on est sur on fait la plus loin, après on revient à la 7 et on passe par le pont on revient à la 10.
	F : C'est comme tu veux hein.	Z : La difficulté, les balises étaient dans les mêmes endroits en faite et ça vous a posé problème ?
	H : Va s'y.	F : Bah c'était le fait de choisir laquelle on fait en première.
	F : On passe par là.	Z : D'accord ok donc après vous avez chacun donné vous arguments et toi ton argument c'était de faire les plus loin d'abord.
	Les élèves reprennent la course.	F : Ouais c'est ça.
	F : Vous êtes filmés, cours cours vous êtes filmés.	Z : Alors là on vous voit en train de courir, même couper l'herbe, là aussi;
		F : Ouais.
		Z : Pourquoi couper l'herbe ?
9'27"	(Les élèves ralentissent pour regarder la carte)	F : Couper l'herbe pour gagner du temps au lieu de faire des grands détours, on a je crois on a coupé par là au lieu de revenir par le parc, faire le sentier et tout. Ah je suis vraiment une gamine moi aussi.
	H : Le départ il est là. Donc nous c'est par là.	Z : Ca m'a fait bien rire. Là vous êtes avec les autres en faite, il y a pas forcément d'interactions ? Vous parlez pas forcément d'autres choses ? Vous vous aidez pas forcément?
	(Les élèves reprennent à courir)	F : Nan.
10'51"	H : Ca doit être par là.	Z : Là vous êtes sur le bord de la route.
	F : Elle est là !	F : Oui.
11'05"	(Fleurpoinçonne)	Z : Pourquoi avoir pris ce côté là ?
	F : Il y a que des arbres ici. Ensuite ? La 8.	F : Bah parce qu'on était vraiment tout près ?
	H : Elle est là où il y a ???	Z : Et comment vous vous repérez ?
	F : Ok. C'est vraiment des chomeurs eux.	F : Bah avec ça, avec la route là. Et que les routes secondaires et les chemins.
	(Les élèves reprennent à courir)	Z : Ah oui quand vous étiez le long de la route vous saviez à quel moment la balise elle était, vous comptiez les arbres ici ?
		F : On s'est pas encore trompé de balise quand même ?
Video3.		Z : C'est pas ce que j'ai voulu dire nan nan.
	Des élèves autour : Hey il y en a une vers là !	F : Nan mais nan parce qu'on a vraiment été au bout je pense de la route.
	F : Elle est là ?	Z : C'était pas à ça que je voulais t'amener comme reflexion, là c'est un peu à part du truc, si on en vient vraiment à l'analyse de la carte, là ça va parce que c'est un endroit que vous connaissez mais je vois pas comment, je sais pas comment, vous avez de la chance que la balise vous l'avez vu, tu la vois au loin, on t'entend dire ah c'est bon je la vois, sinon vous auriez pu courir très très loin comme ça.
	Des élèves autour : Ouais il y en a une là, on la cherchait depuis tout à l'heure mais on sait pas trop. Je crois elle est derrière.	F : Oui.
	Des élèves autour : Ahhhh il y a de la **** là. Je suis **** Ah **** elle va entendre.	Z : C'est quoi l'élément qui vous a permis de vous repérer ? Qu'est-ce qui t'aurait permis de repérer au bord de la route s'il y avait pleins pleins d'arbres et que c'était une vraie forêt.
	F : En plus elle a dit qu'il fallait parler fort, et toi tu cries donc on va l'entendre là.	F : Bah en vrai j'ai même pas de réponses, je crois on avait croisé des gens je sais plus. Après il faut bien observer correctement.
demande	F : Donc là c'est quoi ça ?	Z : Donc là t'observais, t'observais quoi ?
répondue	H : C'est la 7. Et c'est un abris, mets abris.	F : Bah si la balise était proche de où on était.
	H : Donc là on repart par là.	Z : Donc là vous avez trouvé la balise. Comment vous vous repérez avec Hypolythe la sur le côté ? Tu me dis que c'est juste en regardant les arbres sur le côté ?
	F : Ok. Oh wow wow wow. Ah ça me donne envie de vomir.	F : Ouais.
	F : On aurait pu repartir par la-bas.	Z : Et est-ce que c'était forcément l'un d'entre vous qui cherchait la balise ou tous les deux vous cherchiez la balise ensemble ?
	(les élèves marchent pour aller à la balise suivante)	F : Bah c'était un peu ensemble, mais dès que on voit pour les premiers parcours, c'était sur la balise n°2 qu'on voyait qu'on avait du mal à la trouver et c'était moi qui regardait un peu. Mais Hypolythe il cherchait au mauvais endroit mais vu que c'est moi qui avait la carte dans les mains je lui disais elle doit être dans ce coin là, sauf qu'il regardait à droite à gauche. Et là pareil, bah nan c'est même pas moi qui avait la carte, c'était Hypolythe.
3'43"	F : C'est marqué ? C'est sur quoi ? Un arbre ? Un banc ? Tu sais pas ? c'est pas ça là ? Elle est pas là ?	Z : Pour toi c'est celui qui a la carte qui doit trouver la balise ?
réponse demand	H : Nan.	F : Oui.

	(Les élèves parlent de l'endroit où se trouve la balise mais on entend pas précisément)	Z : Donc l'autre il fait quoi ?
4'32"	(Les élèves poinçonnent la balise)	F : Bah l'autre il suite (rires)
	F : Et c'est une rembarde.	Z : Il suit ?
	F : Sofiane ! Sofiane ! Il entend pas.	F : Nan en vrai, nan.
		Z : Vous l'avez pas fait tout le temps, de fois c'était comme ça mais des fois on vous voit tous les deux en train de chercher.
		F : C'est vrai.
		Z : Donc là vous avez la balise, vous arrivez à cet endroit c'est pas le moment le plus important. Vous croisez les gars, vous trouvez. Ah oui donc là pendant tout ce moment là on vous voit marcher. Pourquoi vous vous êtes mis à marcher
		F : Pour prendre le temps un petit peu, pour souffler parce qu'on avait un peu courru et puis bah voilà et je pense bien regarder la carte pour voir où étaient positionnées les balises.
		Z : Mais on ne vous entend pas trop parler avec Hypolythe, parce que même quand vous courez on vous entend pas parler parce que bah courir avec la caméra c'est compliqué. Mais comment vous vous mettez d'accord, c'est tous les deux ou c'est lui ?
		F : Après vu qu'avec Hypolythe on se connaît pas trop j'ai pas trop d'affinités avec lui du coup on parlait pas tant que ça on se racontait pas notre vie.
	(Les élèves repartent en marchant)	Z : Du coup si vous vouliez arrêter de courir parce que là on vous voit toutes les deux arrêter il n'y en a pas un qui dit c'est bon vient on court !
	F : C'est quoi le petit endroit qu'il y a ?	F : Bah nan en vrai non.
pas répondu	F : C'est pas en haut, c'est là ? Ah nan. Ah c'est là ?	Z : Par télépathie ? (rires)
	(il regardent la carte)	F : (rires), Oui. On marchait enfin on avait envie de marcher du coup on marchait mais après je pouvais pas savoir ce que lui il pensait, si lui il avait envie de courir ou pas je sais pas en vrai j'ai de de réponse.
	H : Ouais.	Z : Et tu penses que si t'avais été avec quelqu'un d'autre comme Audrey la semaine dernière.
	F : Allez un pied dans la terre. (Fleurpoinçonne)	F : Ah bah alors là c'est moi qui aurait trouvé toutes les balises, elle aurait rien fait elle.
		Z : Donc tu penses que ça dépend beaucoup de la personne avec qui tu es ?
8'00	(Les élèves reprennent à courir)	F : Oui fin en plus au début j'ai dis je vais être filmée, moi je veux un partenaire correct. (rires). C'est pas contre Audrey ou quoi que ce soit c'est juste que voilà j'aime bien le sport et j'aime bien la course d'orientation et je voulais faire les choses au maximum, donner tout ce que j'ai parce que voilà faire les choses bien correctement et puis bah voilà j'ai besoin aussi d'un bon partenaire.
		Z : Et donc un bon partenaire pour toi c'est quoi au final en CO ?
		F : Mmh qui court, qui est dynamique qui sait aussi se repérer sur une carte parce qu'Audrey elle avait quand même du mal et c'était moi qui gérait la carte plus le poinçonnage donc voilà.
		Z : Donc c'est pas forcément, si vous parlez pas pendant toute la course pour toi c'est pas important ? Ca sert à rien tous les conseils que Hypolythe il a pu te donner en disant sur la carte en disant regardes là on est à tel endroit par exemple tout à l'heure avec la balise 5 ou sinon quans vous avez débattu pour aller d'un endroit à un autre sur cette carte, pour toi c'était important ou c'était pas important, c'était pas grave
		F : Si oui, si oui je prenais en compte ce qu'il disait parce qu'il avait peut être raison donc j'essayais de l'écouter et si c'était faux bah on essayait de se corriger.
		Z : Et du coup tout ce qu'on avait vu pendant les consignes le fait de s'organiser de pas faire dans l'ordre aussi en faite naturellement vous le faisiez donc on a pu bien s'organiser correctement.

Temps	Paroles vidéos	Entretien
0 : 00 : 35	Elisa : "Ah j'adore coacher! Bon Lison tu donnes tout, tu la défonces"	M = On t'entends dire "j'adore coacher", très intéressant, pour toi c'est quoi la représentation que t'as toi du coaching ?
	Mélina : "Il faut au moins que vous ayez 2x 100 points à chaque match."	E = Bah moi j'aime bien aider les gens, parce que d'un point de vue extérieur c'est plus simple d'aider quelqu'un et de voir où sont ses faiblesses dans un match on se rend pas forcément compte qu'on se replace pas ou qu'on bouge pas. Fin de manière générale j'aime bien donner des conseils"
	Elisa : "Il faut que je note où moi?"	M = Ok donc avoir un rapport extérieur, aider l'autre.
	Mélina : "Là"	E : Oui et je trouve que quand on fait le match on se rend pas forcément compte des erreurs qu'on peut faire, qu'on bouge pas assez, qu'on lance pas assez loin ou des choses comme ça. Alors qu'une personne extérieure elle va voir car elle n'est pas dans l'adrénaline du jeu.
	Elisa : "Ok. Tu donnes tout (s'adresse à Lison)!"	M = Ok, d'accord. Toi c'est vraiment le conseil en tant que coach.
	Lison : "J'ai mal aux pieds, j'ai mal au dos..."	E : Moi je donne des conseils pour avancer et donner le maximum.
	Elisa : "Moi j'ai le truc de Lison. Attendez, elle n'a pas la feuille elle."	M = Ok et pour toi un bon coach il fait quoi ? Enfin tu l'entends comment le bon coach ?
	Alice : "C'est là qu'on note?"	E = Le bon coach c'est quelqu'un qui peut te dire que tu fais n'importe quoi et qu'il vaut mieux que tu fasses ça. Enfin un bon coach ça existe pas vraiment, c'est en fonction de l'autre, il va y avoir des personnes il vaut mieux qu'on les booste ou qu'on leur dise tu fais n'importe quoi et tout, et là ils se dépassent alors que y'en a d'autres si tu fais ça il vont complètement se braquer, je pense que ça dépend vraiment de la personne en face.
	Elisa : "T'es c**! Là! Attends"	M = Ok, donc là t'es avec Lison, t'as préféré t'y prendre comment ?
	Alice : "Mais c'est pas la même feuille."	E = Moi plutôt lui dire que qui n'allait pas forcément ou quand c'est bien. Après Lison c'est différent car on se connaît d'avant et elle avait mal au pied au niveau du match. (+ histoire de pieds 2mn12)
	Elisa : "Mais si on note sur la même. Mais tu notes sur le côté au pire. Tu fais un trait et tu notes de l'autre côté."	
	Alice : "Ah on note sur le même truc."	
	Elisa : "Bha ouais."	
	Alice : "Bha non car s'il y a des points de l'autre côté. ça arrive qu'il y ait des points de l'autre côté."	
	Elisa : "Ah merde. Madame ? Madame ? On note où sur la feuille? On note sur le même terrain là?"	
	Mélina : "Là, regarde, ici. Notez le score."	
	Elisa : "Ok"	
	Mélina : "Et si besoin je vous ai ré-expliqué le système de points."	
	Alice : "Moi je comprends rien là. Comment on note les points?"	
	Elisa : "Tu notes dans le tableau. Tu mets 100, 10, machin. Et après tu additionnes."	
	Mélina : "Si tu as besoin (...)"	
	Alice : "Ok ok. Adversaire ?"	
	Elisa : "Adversaire? Ah oui adversaire. Attendez on est grave pas prêtes, on est grave pas prêtes"	
	Joueuses : (râlent)	
00 : 02 : 03	Elisa : "Oui bha c'est bon. C'est pas facile d'être coach."	
	Alice : "C'est pas commencé."	
	Joueuses : "Mais si tout le monde a commencé."	
0 : 02 : 08	Elisa : "Mais si, on est à la ramasse. Bon commencez, Lison tu donnes tout tu la défonces!"	M = Alors je vais te montrer un nouveau passage un peu plus loin. Donc là on t'entend vraiment dire pas mal de conseils. Pour toi est-ce que là c'est un bon conseil que tu donnes à Lou Anne ou pas du tout ?
0 : 02 : 10	Elisa : "Vas-y tape fort!"	E = Je pense car elle était beaucoup, elle subissait entre guillemets les coups de l'adversaire, donc il fallait qu'elle aille plus dans de l'attaque et qu'elle fasse vraiment bouger l'adversaire car là c'est plus l'adversaire qui la fait bouger. Elle subissait les coups du coup pour moi il fallait plus qu'elle bouge, qu'elle essaye de frapper fort parce qu'on voyait que devant elle était plus dans le centre.
0 : 02 : 15	Elisa : "Bouge plus devant-derrrière-devant"	M = C'est vrai qu'elle est pas mal devant.
	E : Eh point non direct je pense.	E = Oui voilà du coup ça aurait été bien qu'elle fasse le truc la tac le drift je sais plus comment ça s'appelle.
	A : Attends mais elle a pas touché ?	M = Le drive?
	E : Si elle a touché avec son corps.	E = Voilà Drive.
	E : Bon bah 100 points.	M = Ou le dégagement oui.
	E : Ok, point direct.	E = Oui voilà quelque chose, fin qu'elle essaye d'arrêter de subir fin après en soit quand t'es dedans c'est pas facile.
	L : C'est à droite ?	M = Oui c'est sûr. Et donc là du coup tu donnes pas mal de conseils donc super, mais tu t'appuies sur quoi pour donner les conseils.
	E : Je sais pas j'en sais rien moi. Là c'est 10. Moi je note au fur et à mesure. Tu vas oublier toi à un moment tu vas rien comprendre. Voilà tu gères ! Exactement. 200 pans dans le c**.	E = Eh peut être comment l'adversaire réagit aux coups, comment Lison elle joue, fin aussi l'adversaire parce que faut jouer en fonction de l'adversaire ça dépend de l'adversaire ses forces ses faiblesses et là je sais pas l'adversaire je crois il était souvent au milieu voir devant en fonction des coups de Lison
	A : Tu sais qu'ils t'entendent hein.	M = Bah là ouais on voit Anaë elle a l'air proche de la ligne de service donc c'est plutôt devant oui.
	E : Oui je sais. Je sais qu'ils vont m'entendre dire de la m****	
	A : Elisa t'es forte ou pas ?	E = Oui.
	E : Grave pas, fin en faite ça dépend, soit je suis forte soit je fais de la merde mais vraiment genre nanana.	
0 : 03 : 41	Elisa : "Va s'y, voilà, voilà. Presque. Continue comme ça. Essaye de bien faire sur les côtés"	M = Justement à propos de ça plus loin dans la vidéo on entend que tu trouves le point fort d'Anaë, donc toi t'as plutôt le regard focalisé ? .. sur Lou Anne ?
	Joueuse adverse : "Pourquoi tu lui donnes des conseils alors que moi ma coach elle me dit rien?"	E = Sur l'adversaire , j'essaie de regarder les deux mais fin je trouve que si on veut gagner il faut se regarder soi-même mais surtout l'adversaire car il faut jouer en fonction de lui et trouver ses faiblesses pour taper dedans.
	Elisa : "T'es avec Alice aussi, il ne fallait pas t'attendre à un truc de ouf."	M = Ok, d'accord et d'un point de vu général sur cette vidéo et sur la situation pour toi ça change quelque chose d'être coach ou si au contraire t'avais été seulement dans le rôle d'observateur à seulement noter le score ?
	Intervention de Zoé pour le micro	E = Moi j'aime pas être observateur fin on fait rien fin je trouve que c'est frustrant de pas pouvoir choisir un camp et de pas... parce que même quand j'étais observatrice que je faisais au collège j'avais tout le temps envie de donner des trucs même quand on a pas à être coach et que je suis juste observateur j'ai souvent tendance mais même par moi-même ou juste dire bah tapes plus fort ou des trucs comme ça.
	Alice : "ça veut dire que tu vas être enregistrée"	M = D'accord, ok.
	Elisa : "Bha c'est le cas t'es c**"	E = Je coach facile.
	Alice : "Oui mais imagine sur TF1"	M = Oui oui bah c'est très bien. Et donc là par exemple t'as donné l'exemple de "tapes plus fort". Généralement tes conseils fin tes conseils oui les remarques que tu fais tu les fais plutôt sur quoi ? Tu centres sur quelque chose?
	Elisa : (rires) "Elisa, élève normale du lycée, à un bac(..)"	E = Je sais pas je pense vraiment sur l'adversaire et sur les faiblesses juste ça je pense.
0 : 04 : 15	Elisa : "Allez sur les côtés, sur les côtés, l'autre côté, voilà, comme ça"	M = Ok.
	Alice : "Ouais gang, 10 points."	E = En vrai j'avoue je réfélchis pas trop sur le moment.
	Joueuse adverse : "Non c'est 1 point."	M = Tu dis selon ce que tu vois ?
	Intervention de Zoé pour le micro	E = Oui voilà.
0 : 04 : 36	Elisa : "10 points. Limite je vais m'entraîner le week-end pour pas faire de la merde sous les caméras."	
0 : 04 : 52	Elisa : "Ouais, c'est comme ça. Essaie de bien faire devant de temps en temps, ça se voit c'est sa faiblesse."	
	Lison : "Je suis à combien ?"	
	Elisa : "Euh, t'es à 235."	
0 : 05 : 08	Elisa : "Alors, il faut que ça traverse par contre."	
0 : 05 : 19	Elisa : "Vas-y rapproche-toi, rapproche-toi."	
	Lison : "Oui bha j'ai pas eu le temps"	
	Elisa : "Bha cours frère."	
	Lison : "Mais j'ai mal au pied."	
	Elisa : "Ah merde."	
	Mélina : "Vous avez fait le temps mort les filles?"	
	Elisa : "Oh putain. Attends, au bout de 5 points là? Oh mais on a pas compté!"	

	Mélina : "Et c'est parti on fait le temps mort maintenant, c'est pas grave."	
	Elisa : (s'adresse à Alice) "Toi il y a combien de points?"	
	Alice : "400..."	
	Elisa : "Non mais de nombre?"	
	Alice : "9"	
	Elisa : "Ah bha, moi 5"	
	Lison : "Mets 6 parce que quand vous parlez, j'ai mis un point direct."	
	Alice : "C'est le premier qui a 5, c'est ça ?"	
	Elisa : "du coup on va dire que c'est bon."	
	Mélina : "Ce n'est pas très grave."	
	Elisa : "Ah du coup on fait la pause? c'est ça?"	
	Lison : "Après on échange avec les filles?"	
	Mélina : "Oui oui. Sinon après vous allez refaire d'autres matchs. Donc vos conseils vous serviront pour d'autres matchs."	
	Elisa : "D'accord. Lison elle a .. 1, 2, 3 .. vous avez combien vous?"	
	Alice : "441"	
	Elisa : "330"	
	Lison : "Je suis désolée."	
	Elisa : "Au calme."	
	Alice : "Bon allez, parce que là, Elisa elle a micro + caméra"	
0 : 06 : 38	Elisa : "Je peux faire le service? (volant tombe de son côté) Ouais!!"	
	Lison : "Du coup j'écris dans la case Alice?"	
	Elisa : "Ouais, voilà. Ah mais du coup nous il n'y a rien de marqué sur nos feuilles?"	
	Lison : "Bha non c'est ici."	
	Elisa : "Oui merde, je suis con. Marque sur la deuxième page."	
	Anaë : "Mais au pire on mettra plus 41."	
	Elisa : "Là tu mets moi et Alice. Tiens Alice, tu es prête?"	
	Alice : "Mais là je ne comprends pas."	
	Anaë : "Mais c'est pas grave on verra ça après?"	
	Alice : "Mais c'est au bout de 5 trucs?"	
	Elisa : "Bha en fait il faut qu'on fasse 5 services en tout, toutes les 2. Genre normalement, tu en fais 3, j'en fais 2 puis on fait un temps mort. En gros il faut qu'on fasse 5 services."	
	Alice : "Non c'est la première qui est à 5?"	
	Elisa : "Mais non! Oui il faut qu'on fasse 10 mises en jeu en tout mais au bout de 5 services, on fait un temps mort. Le coach il nous dit "tu vas dead ça, tu fais plus comme ça." et puis voilà."	
	Alice : "Ok"	
	Anaë : "Allez Alice, envoie derrière, derrière. Ouais c'est ça. Du coup c'est combien de points?"	
	Elisa : "Là c'est 10. S'adressant à Alice) Bon tu fais un truc?"	
0 : 08 : 11	Elisa : "Ouais j'ai réussi!"	
	Lison : "Trop bien ça! Elle n'a pas touché?"	
	Elisa : "ça fait 10. Putain, il faut que j'aille de l'autre côté récupérer le volant quoi. Là j'ai fait 10 du coup. Non, je sers là (s'adresse à Alice)	
	Anaë : "Allez Alice, plus sur le côté."	
	Elisa : "Ah la pu**". Oh c'est bon frère tu as vu ce qu'elle fait, elle est forte."	
	Anaë : "Allez Alice."	
	Lison : (se moque gentilement d'Elisa)	
	Elisa : (rires) C'est bon ta gu**** toi. Là c'est 1 c'est moi qui ait râté."	
	Alice : "Mais c'est 10! C'est des trucs indirects, ça veut dire que tu as touché."	
	Elisa : "Non ça c'est 1, qu'est-ce que tu te fous de ma gueule toi?"	
	Lison : "Lis la consigne notée sur la fiche d'observation."	
	Anaë : "Donc 10"	
	Alice : "C'est de quel côté (parle du service.)"	
0 : 09 : 07	Elisa : "Bha je ne sais pas moi. Je comprends rien."	
	Elisa : "Ouais!"	
	Lison : "Elle a touché?"	
	Elisa : "Oui elle a touché. Laisse moi gagner s'il te plaît que je ne me tape pas la honte. Dégage par là toi."	
	Anaë : "Allez renvoie! Fais attention derrière. Du coup c'est 1."	
	Lison : "Lance loin"	
	Elisa : "Oh j'ai envie de me frapper."	
	Lison : "Tu fais quoi là!! Arrête!"	
	Elisa : "Mais c'est bon tu me dis de lancer loin, je lance loin."	
	Lison : "Où mais bon"	
	Elisa : (marque un point) "Ouais!!! Dans ton cul."	
	Coachs : (font une remarque)	
	Elisa : (rires) "Arrêtez de nous faire rire, parce que après on fait de la merde"	
	Anaë : "Il y a combien ?"	
	Lison : "Là j'ai 330"	
	Elisa : "Bha ça c'est ... Je ne sais pas moi."	
	Alice : "Je ne sais pas si ça sort."	
	Anaë : "Non là c'est 10."	
	Alice : "Mais Elisa tu te mets hyper près (pour le service)	
	Elisa : "Bha je mets mon pieds sur la ligne."	
	Lison : "Il n'y a pas le droit."	
	Elisa : "Bha oui! Ah, c'est là? Bha j'ai toujours mis mon pied sur la ligne."	
	Alice : "Du coup c'est derrière la ligne."	

	Elisa : "Oh excuse moi. J'ai failli le rater, la honte."	
	Anaë : "Allez Alice, dernier point."	
	Elisa : "Il est passé là?"	
	Lison : "Bha non.. (rires)"	
	Anaë : "Bha non il est derrière le filet"	
	Lison : "Du coup ça fait combien?"	
	Anaë : "Je ne sais pas."	
	Elisa : "ça fait 1 parce que c'est moi qui ait râté."	
	Lison : "Non, 10."	
	Elisa : "Oh ça fait 10!"	
	Alice : "Je suis forte wesh elle n'a pas touché."	
	Elisa : "Mais ta gueule. Rajoute un petit 100 (à Lison)"	
	Lison : "Tu as 140."	
	Elisa : "Hein?"	
	Lison : "Oui mais plus le 330"	
	Alice : "Tu as fait combien ?"	
	Elisa : "140"	
	Alice : "Oh, tu as fait plus que moi."	
	Elisa : "Mais tu as fait combien ?"	
	Alice : "131"	
	Elisa : "Mais comment on a fait pour faire autant de la merde alors qu'elles ont fait 330?"	
	Lison : "Parce que nous on avait pas compris comment faire."	
	Elisa : "Mais là on est à 5 ou à 10?"	
	Alice : "Mais là on continue"	
	Elisa : "Ah on est au temps-mort!"	
	Lison : "A la fin il faut additionner les deux résultats. 140 + 330 ça fait combien?"	
	Elisa : "Mais, on a fait 10 services où on en a fait que 5?"	
	Lison : "Tu en as fait que 5."	
	Anaë : "Mais c'est 10 en tout, 5 et 5"	
	Elisa : "c'est ce que je vous demande."	
	Anaë : "C'est 10"	
	Elisa : "Ok je vous demandais si on en avait fait 10 ou que 5."	
	Lison : "ça fait combien 140 + 330?"	
	Elisa : "ça fait 300.. euh non 470"	
	Alice : "Donc là c'est finit?"	
	Elisa : "Oui"	
	Alice : "Donc on a gagné Anaë quand même."	
	Anaë : "On a 572".	
	Lison : "Et nous 470."	
	Elisa : "Oh les pu*****"	
	Lison : "C'est bon t'es pas ouf."	
	Elisa : "Mais c'est bon tag*****"	
	VIDEO Audrey	M = Alors on va passer à l'autre vidéo car elle est vraiment super intéressante. E = C'est avec Audrey ? J'avais adoré faire ce match
0 : 00 : 01	Elisa : "Bon Lison les conseils ... euh... s'il te plaît. L'autre, elle conseille : tu fais un peu de la merde... (rires)"	M = Alors dès le début c'est assez intéressant. Donc là passage super intéressant tu lui demandes "Lou Anne les conseils s'il te plaît", est-ce que tu te souviens si sur les premiers matchs elle t'en avait donné ? E = Oui parce que je me rappelle que sur le premier match en faite elle donnait pas de conseils, elle me disait nan mais meuf c'est n'importe quoi là, moi je m'en fou ça me fait rire mais c'est plus pour la taquiner c'est plus ça. M = Ok parce que elle tu te souviens d'un conseil qu'elle t'avais donné au premier match ? E = Honnêtement je m'en rappelle plus trop? Je crois qu'elle m'avait juste dit de viser plus devant car moi j'ai tendance à viser vachement loin et des fois ça fait des sorties derrière. M = Oui on en voit sur la vidéo. E = Quand je tire fort je suis très brute du coup elle m'a dit essaye de viser plus devant et elle avait complètement raison, mais ouais je pense que c'est ça.
	Audrey : "C'est pas un conseil ça."	
	Lison : "Oui"	
	Elisa : "100 points poff. ça se voit t'a la flemme."	
	Elisa : "Oh putain."	
0 : 00 : 35	Audrey : "J'ai le point, j'ai un point du coup." Coach Audrey : "Non 10"	
	Elisa : "Non 1 point. Non car j'ai fait une faute. En fait c'est quand elle est lance et moi je touche. Oui, mais là c'est une faute à moi." Coach Audrey : Mais c'est pas toi qui a fait la faute. Elisa : Si c'est moi qui ait fait la faute du coup ça fait 1 point. Lison : (lis les consignes sur la fiche à voix haute) Audrey : Ah bha du coup j'ai 10 points Elisa : Ah ouais ... Ok Les filles parlent Elisa : Bon, ouais ok pfpfpf Audrey : J'ai 10 points, j'ai 10 points.	
0 : 01 : 10	Elisa : Oh la pu** Audrey : (Rigole) Elisa : Là on est un peu décalé. Là par contre c'est 1 point. Audrey : Ah d'accord ok Elisa : Bha oui parce que du coup j'ai foiré là. Audrey : Par contre j'ai failli tomber! Genre mon genou il a fait ouhouh Elisa : Ah ça aurait été fun! Lison : Là du coup il y a 11 partout. Elisa : Comment ? Ah ok!! Audrey : Par contre on est à combien d'échange de service? Lison répond Audrey : Parce que à 5 il faut s'arrêter normalement.	
0 : 01 : 41	Elisa : Pan Lison : 100 points Elisa : Rapide, efficace. Audrey : Tu as vu là comment j'ai fait! Elisa : No soucis quoi (retour sur le FB Audrey : On est à 5 là? Lison : 5? Elisa : 100?	

	Audrey : Non mais 5 échanges, services.	
	Lison : Bha non je ne crois pas.	
	Elisa : Mais comptez!	
	Audrey : Mais là j'ai 2 points.	
	Lison : oui bha Elisa aussi	
	Elisa : Bha du coup il en reste un.	
	Lison : Ok, d'accord	
	Elisa : là c'est le dernier.	
	Lison : Ah parce que tout à l'heure on a pas fait ça!	
	Elisa : Mais oui c'est pour ça. Vous compreniez rien tout à l'heure. Je me disais elles sont teubées.	
	Audrey : En fait elles sont débiles quoi	
	Elisa : Heureusement qu'on est là pour monter le niveau car des fois c'est un peu compliqué à gérer.	
0 : 02 : 08	Elisa : Allez 100 points.	
0 : 02 : 09	Elisa : "un conseil à me donner ?"	M = Okay d'accord donc justement on va voir un petit passage un peu plus loin où elle te donne un conseil. (Passage vidéo) Donc là justement tu lui demandes un conseil et elle te répond pas fin elle te dit un petit truc mais rien d'exceptionnel, est-ce que là ici tu t'attendais à quelque chose ? Enfin à recevoir un conseil ?
0 : 02 : 12	Lison : "Euh.. bha non parce que tu as bien fait, genre tu as marqué ton point." Elisa : (rires) "un conseil ? nan t'a géré! J'adore." Coach Audrey : Bha après plus sur le côté Audrey : Tiens Elisa : Merci, tu ... (siffle) Audrey : Oh, oh. Lison : Mais c'est quand qu'on joue nous ? Elisa : Bha après! Audrey : Quand nous on a fait 10 services. LA : Ahhh Elisa : En gros quand il y a un temps mort tu vas dead ça, on finit 10 et après on échange.	M = Oui c'est sur, ça la dessus elle était plutôt gentille. Alors on va aller un tout petit peu plus loin on va pas avancer beaucoup. (vidéo) Je crois que c'est sur l'échange d'après. (vidéo). Donc là on voit qu'elle t'a donné un conseil. Donc là il y a deux choses super intéressantes, alors hop t'a faillis te blesser après en plus (rire) E = Ah oui putain.
0 : 02 : 52	Elisa : Allez, et de 100. Elisa : En fait je crois que je suis fraîche au badminton. Tout compte fait. Audrey : J'ai l'impression d'être nulle. Elisa : Honnêtement il y a un peu des 2.	
0 : 03 : 11	Lison : "plus sur les côtés" Elisa : Ouais bha déjà je le rattrape. 100. Oh ta mère. Audrey : Là c'était bien comme échange.	M = On t'entend dire ma cheville elle est partie. donc il y a deux choses super intéressantes, elle te dit plus sur les côtés est-ce que toi quand t'entends le conseil ? Fin qu'est ce que ça te fais quand t'entends le conseil de Lou Anne ? E = Bah souvent quand je suis dans l'échange et que j'entends un conseil bah je l'entend même pas. Enfin j'entend mais j'écoute pas. M = D'accord.
0 : 03 : 30	Elisa : Ma cheville elle est partie. Elle est partie comme une con** Elisa : C'était si... Bha, il faut que tu tapes avec la raquette par contre (se parle à elle même) Audrey : Les filles j'ai combien de points par contre? Les deux coachs : 10. Elisa : 10, tricheuse Audrey : Je crois que je triche pas là	E = Fin je suis plus en mode il faut que je rattrape et faut surtout pas que je la lache le volant, fin que je le lâche et ouais. Après quand on me donne un conseil et que je suis pas dans l'échange je l'écoute et j'essaye après de voir et de faire avec. Parce que là elle avait totalement raison je fais tout le temps moi que sur le milieu, les côtés je mets jamais. M = Ok, donc t'es plus dans l'échange et après tu prends le temps de penser. E = Oui et après oui parce que si on me le dit eh pendant que je fais un truc ou je suis en train de galérer c'est vraiment, je suis vraiment je regarde que le volant et j'écoute que ça. M = Ok, d'accord. E = Du coup j'ai pas tendance à écouter trop les conseils mais quand je suis dans le match. M = Ok.
0 : 03 : 42	Coach Audrey : 10 Audrey : Yes. J'ai pas fait exprès (ou un truc du genre) Elisa : Non t'inquiète ça fait plaisir.	E = Après ça dépend des fois. M = Et donc après toi est-ce que donc là par exemple Lou Anne elle te le dit, toi tu vas essayer d'y penser après ? Fin tu vas essayer de le garder en tête ? E = Ouais je pense que j'avais essayé.
(retour FB E)	Audrey : Combien il y a d'échanges en tout? Lison : là il y a 2. Audrey : Mais vous comptez trop mal, là il y a 1, 2, 3, 4. Et toi tu as combien de points? Elisa : 1, 2, 3, 4, 5. Donc il en reste un? Audrey : Bha non, 4+5 ça fait ... Elisa : ça fait 9, il en faut 10. Audrey : Ah oui je suis con. Elisa : C'est comme moi, 6+4 ça fait pas 10. C'est le même genre. Audrey : On a le même niveau en maths.	M = Ok, oh je sais pas du tout si t'avais essayé, on peut regarder un petit peu. E = Mais je sais très bien que les côtés moi c'est un truc je vise jamais. (vidéo) M = C'est possible qu'après on voit. Donc là t'as vu on voit que t'essayes vraiment, je sais pas si t'as vu c'est difficile à voir car on voit à plat mais on voit que t'as essayé de viser par la bas. E = Oui peut être je sais plus. M = Bon on ne peut pas toujours rattraper le volant. (rire) E = Ouais nan. (rire)
0 : 04 : 23	Elisa : "Là je crois que ça fait 10, je crois..." Lison : Fini Elisa : J'ai combien ? Lison : Là ça fait 210... 710. Elisa : 710? Lison : oui, bha je crois, 3+2... ah Non, 510. Elisa : 510 ma gueule Audrey : 121 frerot Elisa : On est dans la place ou on ne l'est pas. Audrey : Tenez le volant. Bha Lison tu en as un ou pas? LA : Non Elisa : ça m'a claqué... Elisa : Alors oui, ah mais non là c'est Lina. Elisa : Mon soutif il me gêne, c'est horrible.	
0 : 04 : 55	Elisa : Là ça fait 10 du coup? ok. Ah il est nul son crayon, j'aime pas.	
0 : 04 : 59	LA : Ouais? Elisa : Non il est génial Audrey : (rires) Elisa : Tu sais je vais me prendre un coup de raquette moi. Elisa : Là c'est 100. Lina : Non c'est 1 parce qu'il sort. Elisa : Ah oui 1. LA : Mais non les couloirs ils comptent non? Audrey : Non Elisa : Ils ne comptent pas ? Lina : Non Elisa : Donc 1 pour Lina	



	Lina : Non, pour LA	
	Audrey : Mais oui il n'y est pas. C'est pour elles.	
	Elisa : Pour nous ? Pour elle ?	
	Audrey : Oui	
	Elisa : Ok ok	
0 : 05 : 40	Elisa : "Vas-y, vas-y! Ouais! Fais la bouger, fais la bouger Lison."	M = Donc là j'avais un autre passage aussi super intéressant.
	Audrey : C'est bien Lina, là c'est 100 points.	
0 : 05 : 46	Elisa : "Il faut que tu bouges plus, soit plus éthique (voulait dire énergétique)"	E = C'est vrai que le match avec Audrey il était vraiment bien. Ah là c'est Lina elle m'a fait courir partout.
	Audrey : ça veut rien dire ça.	M = Alors, on va l'entendre c'est intéressant.
	Elisa : Oui bha c'est bon	E = Ouais.
	Audrey : C'est énergétique	M = Donc là du coup on te voit justement t'essayais de donner des conseils et de les faire varier un petit peu et là pour donner le conseil d'être un peu plus énergique du coup (rire) fin tu t'es basé sur quoi ? Plutôt sur Lou Anne sur quoi ?
	Elisa : Oui je voulais dire énerthique, ohlala	E = Bah je voyais que Lou Anne elle subissait les coups de Lina. Et Lina souvent c'est elle qui fait bouger fin j'avais déjà fait un match avec elle fin je l'avais fait après je crois mais Lina elle fait bouger vachement mais vraiment fin quand on joue avec elle on court partout et Lison elle pouvait pas trop la faire courir avec son pied du coup.
	Audrey : rires	M = Oui.
	Lina : C'est un point pour LA	E = Mais je pense que ça se serait passé différemment si elle avait pu enfin si elle avait eu son pied bien elle aurait peut être pu la faire bouger un maximum car Lina elle était vachement au centre et les coups de Lison essayaient de tout de suite le renvoyer.
	Elisa : Si ça va de 1 en 1 je ne veux pas être méchante mais ça ne va pas aller bien loin ... hein	M = Ok.
	LA : hey	E = Mais elle arrivait pas forcément à la faire bouger quoi.
	Audrey : Mais si j'ai 100 points, enfin Lina elle a 100 points.	
	Elisa : Ah ok, toi tu as combien ?	
	Audrey : Je ne sais pas on a pas noté, j'ai 121.	
	Elisa : Mais tu es co' pourquoi tu n'écris pas pour Lina ?	
	Audrey : Mais si j'écris là.	
	Lina : Encore 100.	
	Elisa : Elle a encore 100. Du coup on est à combien d'échanges?	
	Audrey : 1, 2, 3, 4, 5. Ah stop stop	
(retour FB E)	Elisa : Temps mort. Les conseils du coach.	
0 : 06 : 28	Elisa : "Etant donné ta forme physique ça risque d'être un peu compliqué pour toi. Mais il faudrait que tu bouges plus."	M = D'accord ça marche alors je crois qu'on va avancer un tout petit peu à 6mn 28. Donc là il y a le temps mort. (rires). Donc là il y a le temps mort, est-ce que, pourquoi le temps mort il est important ou tu, t'aurais pu t'en passer ?
	Lison : "Quoi?"	E = Nan je pense qu'il est important fin pour faire une pause et voir du coup avec la personne d'un point de vue extérieur ce qu'il faut plus améliorer. Nan je pense que c'est vraiment utile. Après ya des personnes elles écoutent pas les conseils d'autres qui aiment en avoir ça dépend des gens mais moi je trouve c'est super utile.
	Elisa : "Il faut que tu bouges plus. Il faut que tu essaies de lancer fort, loin."	M = Ouais, là tu trouves Lison tu trouves qu'elle est plutôt comment vis-à-vis de ses conseils ?
	Lison : "Oui mais quand je fais ça, à chaque fois ça sort et j'ai mal partout"	E = Lison, là je pense qu'elle essaye vraiment, c'est juste que si elle avait pas eu son pied elle aurait pu vachement la faire plus bouger comme j'avais dit. Mais sinon dans l'ensemble je sais que c'est une fille quand tu lui dis des conseils elle va faire un maximum pour tout donner.
	Elisa : "Ok, pense à faire devant-derrrière, côtés."	M = Ok oui oui je pense la dessus j'en doute pas vraiment. Donc alors après la on voit que ya Audrey qui intervient et qui essaye de donner un conseil. T'en as pensé quoi du coup de l'intervention d'audrey?
	Coach adverse (Audrey) : "Quand elle essaie de tirer derrière c'es trop fort. Il faut que tu essaies de tirer moins fort. Mais pourquoi je donne des conseils à l'adversaire moi..."	E = Mmh, bah nan Audrey elle avait vachement bien fait de dire ça. En plus moi j'avais jamais vu. Fin Lison je l'ai déjà vu jouer au collège mais eh nan mais la remarque d'audrey elle est super pertinente en plus elle avait raison quoi.
	Elisa : Mais tu es co'. Lina, c'est un peu une traîtresse si je peux me permettre. Aïe, ça fait mal. Dramaquene un peu quand même.	
0 : 07 : 03	Elisa : "Voilà, c'est ça qu'on veut"	M = Ok et est-ce que donc pour toi c'est plutôt une plus-value qu'elle soit intervenue ou pas du tout ?
	Audrey : Là c'est que 10.	E = Ouais bah là dans l'optique où c'est pour eh bah la coach fin moi je coachais pour que Lison gagne si ya quelqu'un d'autre qui peut avoir encore un autre avis c'est tout autant bénéfique pour elle. Le but final c'est que elle donne au maximum.
	Elisa : Oui mais c'est déjà mieux que 1. (rires). Il faut le voir comme ça.	
	Lina : Oui mais moi j'ai 200 déjà.	
	Elisa : "Ouais ouais ouais! Oui, presque! Il y a eu un effort de fait."	M = Ok oui carrément. D'une manière générale, nan je vais te montrer. On va avancer un tout petit peu. On va t'observer en tant que coach. (vidéo) Donc là très bien pas mal de conseils, toi qu'est-ce que tu penses toi de tous tes conseils et de ton rôle de coach ? Là à ce moment là ?
	Audrey : 100?	
	Lina : Non 10 car elle l'a touché je crois.	E = Bahh... en vrai je sais pas, je réfléchis même pas à ce que je dis c'est hyper spontané je dis direct ce que je pense et eh après je réfléchis je crois. Après dans l'ensemble je pense que je suis pas une mauvaise coach je dis ce que je pense que ça plaise ou non à la personne enfin pour moi faut dire vraiment soit elle apprécie soit elle apprécie pas mais faut savoir reconnaître ses faiblesses et ses forces aussi.
	Elisa : Oui oui elle l'a touché. Bha là elle a enlevé son pied pour le touché là donc oui.	M = Après eh on l'entend beaucoup encourager quand même, tu parles de notions d'effort. Pour toi au delà du conseil c'est important ou pas?
0 : 07 : 35	Elisa : Voilà, comme ça. Remets toi bien au milieu. Il faut que tu te remettes au milieu bien dès le début. Enfin dès le truc quoi.	E = Ouais c'est important parce que si ton coach il te dit tout le temps ah nan tu fais n'importe quoi et fin si il dit que des choses négatives et jamais les choses positives c'est hyper démoralisant je trouve. Enfin il faut savoir dire les faiblesses et ce qui va pas mais autant dire quand ya un effort de fait et quand ya vraiment quelque chose qui a été super bien fait.
	Audrey : ça c'est bien.	M = Oui ok, la-dessus oui oui.
	Elisa : Tu es a combien d'échange en tout ?	E = Sinon on pleure à la fin. (rire)
	Audrey : 1, 2, 3, 4	M = Sinon on a le moral dans les chaussettes.
	Elisa : 1, 2, 3, 4	E = Ouais c'est ça et ça enlève tout le côté drôle du jeu quoi.
	Audrey : ça fait 8.	M = Et tu retiens que le côté négatif.
	Elisa : Ouais 8. 9	E = Oui voilà alors qu'il y a des choses négatives mais comme tout le monde et ya des choses super positives mais je trouve que si on marque pas ça bah ça vaut pas le coup non plus.
	Lina : Bon bha ...	
	Elisa : ça fait combien pour toi ? Non il en reste un.	
	Audrey : 10.	
	Lina : D'accord	
	Audrey : 5 et 4, ouais il reste 1 échange.	
	Elisa : 5+4 ...	
	Audrey : ça fait 9.	
	Elisa : Ouais	
0 : 08 : 03	Elisa : "Oh, 100."	M = Oui je te rejoins la-dessus. Alors (vidéo); Donc là ya 122 et on l'entend dire à la fin oh 100 pour toi est-ce que c'est important le score ou ?
	Lina : Pour LA	E = Ah ouais ! (rire) je suis plutôt compétitive donc si je gagne pas je vais pas pleurer (rire) hein nan mais oui j'aime bien fin je trouve que c'est important d'avoir un score nan mais même c'est hyper valorisant de gagner un match ou quand tu vois que ce que t'as fait c'est bien et qu'en plus derrière t'as une récompense parce que t'as gagné ou t'as donné le maximum je trouve que c'est cool. En plus là je crois que c'était 100 points points directs quand on l'a pas touché et Lison c'est pas parce qu'elle avait mal au pied qu'elle arrivait pas à faire des bons scores.
	Audrey : Donc nous sommes sur un.	M = Oui c'est sûr et vis-à-vis de ce score, toi t'as tes préoccupations elles sont où ? Plutôt sur je sais pas ? Quand tu joues ou quand tu coaches ta préoccupation elle est où ?
	Elisa : 122.	E = Moi elle est déjà que la personne elle donne le maximum fin je sais que par exemple moi je suis pas la meilleure mais quand je fais un bon score bah je suis contente fin le score c'est une chose mais il faut voir aussi les progrès de la personne. Si t'as une personne qui fait je sais pas d'habitude des 500 points et là elle en fait 100 bah c'est pas incroyable alors qu'une personne qui en fait d'habitude 50 et là elle en fait 100 bah c'est ouf fin ça dépend vraiment de la personne. Mais oui le score pour moi c'est un minimum important fin c'est valorisant je trouve enfin quand tu fais un 100 points c'est eh c'est bien quoi tu te sens bien.
	LA : Quoi ?	M = Oui oui surtout que ça montre le 100 points que vous avez appris.
	Elisa : 122. ça va ton pied?	E = Oui c'est ça et puis même que avec son pied elle arrive fin c'est pas non plus un gros handicap mais qu'elle arrive quand même à faire des choses.
	LA : ça se voit ?	M = Oui oui voilà. Et donc vis-à-vis du score tu valorises plutôt la façon de faire finalement?

	Elisa : Oui quand tu bouges.	E = Oui voilà plus l'effort de faire parce que je sais qu'il y a des personnes qui valorisent que le score qui regardent que ça mais je trouve qu'il faut aussi regarder la personne si elle a doublé son score mais que ça reste un petit score qu'une personne qui l'a diminué mais que ça reste un gros score c'est pas du tout, fin faut voir avec la personne aussi;
	Audrey : J'ai mal copié. Du coup (interpelle Elisa)	M = Et du coup toi dans tes retours dans les conseils que tu fais tu penses que tu te situes plutôt où ? Le retour sur la quantité ou le retour sur la qualité
	LA : et j'ai mal au dos.	E = Plutôt sur la qualité je pense.
	Audrey : Donc c'est là?	M = Oui toi tu trouves ça important?
	Lina : Oui	E = Oui je trouve plus.
	Audrey : 320 + 121 = 441.	M = Et donc là on a vu je sais plus à combien de temps c'est. Ah j'ai peut être noté. On va regarder.
	Elisa : Bha nous ça fait 622. 622. Putain j'arrive plus à écrire 622/	M = On voit que Lison tu l'as coaché pendant quand même une vingtaine de minutes tu penses qu'elle a retenu tes conseils ?
	Elisa : Bha du coup on a gagné	E = Je pense qu'elle a essayé car je me suis rendue compte au fur et à mesure qu'elle faisait plus bouger déjà après je suis pas dans sa tête donc je sais pas vraiment (rire) mais je pense qu'elle les a quand même écoutés. Et Lison je sais que c'est une personne à écouter les conseils je pense.
		M = Ok et donc c'est une personne à écouter les conseils et tu penses que si ça avait, par exemple si elle avait eu un autre coach elle aurait tout autant écouté ou pas ?
	DERNIER MATCH	E = Bah je pense si la personne avait dit les mêmes conseils ou si elle avait. Ça dépend des personnes ça se trouve elle avait pas besoin de ces conseils là mais plus qu'on lui dise fait plus ci fait plus ça. Après moi j'ai fais comme je le sentais et comme je pensais que c'était bien. Après peut être qu'une autre méthode l'aurait plus aidé. Je sais pas, elle s'en est pas plaint du coup je pense que c'est pas mauvais.
0 : 00 : 03	Mélina : On refait la même chose et le but c'est d'avoir plus de points que tout à l'heure, de s'améliorer. On fait ça avec des triangles. Comme ça au saura ...	M = Alors on va regarder un tout petit bout du dernier match. A 5min 30. On va te voir jouer un petit peu quand même. T'as entendu ce que t'as dis ou pas?
	Elisa : Ok	E = Ah j'ai dis que j'en avait fait le double de points directs c'est ça ?
	Mélina : C'est bon ?	M = Oui c'est ça et donc toi qu'est-ce que t'en penses de ça du fait que t'ai progressé ?
	Elisa : Ok	E = Moi je sais très bien que c'est mon gros point faible les points directs car j'ai plus tendance à viser la personne fin je vais pas trop sur les côtés ou devant derrière sinon je fais des sorties je me connais. Du coup j'étais contente d'avoir fait le double de points directs même si j'étais un peu déçue car je pensais en faire plus mais après ça se trouve j'en aurais fait plus face à un autre adversaire là je crois que c'est contre Audrey que j'en avais fait 4.
	Mélina : Allez c'est parti	M = Oui oui, ça dépend vraiment des personnes
	Elisa : Audrey on y va ?	E = Donc voilà ça se trouve j'aurais été contre Lise j'en aurais peut être fait plus ou ça se trouve j'en aurais fait moins. Mais déjà j'avais réussi à mettre des points. (rires)
	Mélina : Il y en a une de vous qui a une montre ?	M = Oui oui, c'est déjà bien (rires). Et vis-à-vis de cette progression pour toi elle est due à quoi ? La progression. Qu'est-ce qui t'as permis?
	LA : Non, si Audrey en a une !	
	Audrey : De quoi ? j'ai une montre oui	
	Mélina : Bon bha tu mets 4min	
	Audrey : Ah bha je peux pas, c'est une montre ...	
	Mélina : C'est pas grave tu arrêtes à 27.	
	Elisa : Bha je joue avec Lina, comme ça on échange. Quelqu'un a un volant ? Ok. Ah merde le crayon	
	Audrey : On compte les points ou pas ?	
	Elisa : Oui du coup il faut que tu mettes un triangle, entouré ou non en fonction des points directs ou pas.	
	Audrey : Ok	
0 : 00 : 41	LA : Attendez, on écrit où ?	
	Audrey : ici	
	Elisa : Triangle entouré pour moi Lison.	
	LA : Oui mais où ?	
	Audrey lui explique et lui montre	
0 : 01 : 06	Elisa : Oh merde	
	Audrey : Donc 1 point pour Lina.	
	Elisa : Ouais, 1 point. Oui c'est pour toi (en parlant du service).	
0 : 01 : 20	Elisa : ça passe non ? Oh ça passe !	
	Lina : Putain je ne le voyais pas, même moi je ne le voyais pas	
	Elisa : Ouais, je pensais pas que ça allait passer.	
0 : 01 : 32	Elisa : Ah, là ça n'est pas passé. Euh c'est là (en parlant de la zone de service)	
0 : 01 : 45	LA : Triangle pas entouré du coup	
	Elisa : Ouais. Je fais la folle mais bon.	
0 : 01 : 58	Elisa : Euh, triangle pas entouré.	
0 : 02 : 06	Elisa : C'est là, décale	
	Lina : Ouais	
0 : 02 : 13	Elisa : Triangle pas entouré pour moi	
0 : 02 : 31	Elisa : Oh putain	
	Audrey : C'est bien ça ! Bon il n'est pas entouré mais c'était très bien	
	Elisa : Tiens! Oh ma cheville, elle est partie avec	
0 : 02 : 45	Audrey : Bien !!!	
	Elisa : Rohh, je brasse de l'air	
0 : 03 : 04	Elisa : Ehh tu n'as aucune pitié ! (rires)	
	Audrey : Tu faisais des allers-retours. Tu l'envoyais sur elle aussi.	
	Elisa : Bha déjà j'essayais de l'avoir en fait	
	Elisa : Oh sa mère	
	Audrey : Elle l'a touché ou pas	
	Elisa & Lina : Ouais	
0 : 03 : 39	Elisa : Oh mais je suis con là.	
	Audrey : Elisa là, le niveau il a baissé	
0 : 03 : 51	Elisa : En fait tu es super forte Lina !	
	Lina : Quoi ?	
	Elisa : Tu es super forte.	
	Lina : Bha en vrai là celui là c'est de la chance	
	LA : Non non ne touche pas	
	Elisa : Oui bha. c'es bon	
0 : 04 : 18	Elisa : Yes	
	LA : Triangle pas entouré	
	Elisa : Ouais	
	Lina : Non	
	Elisa : Non tu ne l'as pas touché?	
	Lina : Non je ne l'ai pas touché, c'était pas avec la raquette	
0 : 04 : 28	Elisa : Point direct	
	Audrey : Là ça fait 2 points directs	
	Elisa : Je suis con je t'ai vraiment visé	
0 : 04 : 53	Mélina : Les filles quand le match il est fini, vous échangez	

	Audrey : Ah oui, Lina tu as 3 points directs	
0 : 05 : 10	Elisa : "Moi j'en ai fait 4 alors que tout à l'heure j'en ai fait que 2 je crois." Mélina : Fais voir Lina. Le point très positif Lina c'est que tu vois, tes points sont très espacés. Qu'est-ce que tu pourrais plus améliorer d'après toi ? Lina : Bha jouer sur les côtés Mélina : Non, non, là tu vois tu joues déjà très bien à droite et à gauche. Là tu peux aller encore plus au fond. Mais là c'est super, c'est très bien	E = Déjà les conseils et parce que ouais les conseils déjà qu'on a pu me donner et aussi la chance. (rires) Moi je joue et je tape dans le volant et je réfléchis pas forcément à qu'est-ce que je vais faire, qu'est-ce que je vais pas faire. Du coup je vois un peu au feeling et je pense qu'il y a un peu de la chance et ya aussi bah tout ce que j'ai appris dans le cours ou tous les conseils que Lison elle a pu me donner ou même des conseils que j'avais eu avant par les gens. M = Oui, des fois t'y penses ça aux conseils que t'as pu avoir avant ? E = Oui même des fois dans des matchs je pense bah la faut que je tire fort car ça se voit qu'elle est devant donc je vais essayer de faire comme ça mais après ya des fois la plupart du temps quand je suis dépassée entre guillemets et que je subis des coups je réfléchis plus à faut pas que je la loupe et eh faut que je touche à chaque fois car si je me prends 100 points ça va pas le faire
	LA : Eh, Elisa ? Elisa : Ouais	M = Ah oui ok. Et donc dans ces moments un peu difficiles tu te focalises sur quoi ? Tu te reaccoches à quoi ? E = Au volant je vais pas le lacher du regard et je vais essayer de comprendre comment la personne fonctionne après je vois il y avait un match avec Lina où je me rappelle. Elle me baladait vraiment beaucoup j'allais droite gauche et j'arrêtais pas et là c'était vraiment fait pas que je le lâche et faut vraiment qu'elle ai pas un point sans que je touche moi c'était plus ça parce que je savais très bien qu'elle aurait fini par le point parce que du coup au niveau du cardio et je savais très bien qu'a un moment j'allais la loucher. J'étais plus faut que je le touche quoi. M = Et puis ça dépend vraiment de la personne contre qui on joue donc ça c'est sur. Et là si on reprend l'ensemble du cours les conseils de Lison est-ce que tu penses que la semaine prochaine tu t'en resserrirait ou pas ?
0 : 05 : 49	LA : Si Johan il avait été là tu aurais fait comment ? Tu aurais joué contre lui ? Elisa : Bha je sais pas ... Peut-être. Oh, j'aurais pris cher Elisa : Mais attend je fais qui là ? Lina : Moi je fais Audrey	E = Oui oui je pense parce que je sais très bien que ce qu'elle m'a dit la plupart de plus bouger et droite gauche et ça je sais très bien que c'est mes grosses faiblesses entre guillemets. Parce que je sais très bien que je vais pas trop sur la droite la gauche plus devant derrière et les côtés j'y vais pas trop M = Ok, d'accord donc c'est vraiment tu peux t'en resserrir, réutiliser. E = Oui. M = Ok et donc là d'une manière plus générale tu t'attends à recevoir des conseils de tes camarades ?
	Elisa : D'accord	E = Ouais pour moi c'est normal fin quand on a un regard extérieur c'est logique, et même j'aime pas quand une personne me regarde et qu'elle me dit pas ce qu'elle en pense. Parce que je sais que des fois on sort des trucs on s'en rend pas compte mais ça va vachement aider alors moi je préfère qu'on me dise un conseil qui va pas du tout me servir ou qui va me déranger plutôt qu'on me dise rien et que je passe à côté d'un truc qui pourrait vraiment me servir. Donc je préfère toujours qu'on me dise. M = Oui ça pourra toujours te permettre de progresser. E = Oui et puis même de toute façon ça va pas me faire de mal quoi. M = Oui voilà et donc toi être coach c'est quelque chose que t'aimes bien ? Que t'aimerais plus faire ? E = Ouais moi c'est un truc qui me dérange pas du tout. Fin regarder un match sans rien dire c'est vite lassant. Juste regarder un match rien faire et attendre la fin et juste compter les points c'est hyper vide alors que la j'ai l'impression d'être un peu le mental de la personne et elle le physique. Je trouve ça fait un peu ça des fois t'es dans la tête et elle s'est plus les jambes quelque chose comme ça et je trouve que c'est intéressant et moi j'aime bien de manière générale.
0 : 05 : 53	Elisa : "Bien, pense bien à te replacer Lison. Là c'est nique! Fais plus proche des fois, fais plus proche. Voilà continue, comme ça. Parfait Lison!" Elisa : C'est point direct ou pas ? Ouais hein. Tu continues comme ça et c'est bon!	M = Okay alors on va repasser un tout petit bout a 5min 55. Donc là on est sur la situation où on est à la fin du cours c'est quand vous refaite la situation du début. Donc la super tu donnes des conseils fin pour toi elle les applique ou pas? E = Ouais là je voyais bien qu'au début quand je lui avais dit fait pas proche elle avait pas fait direct après l'échange mais après elle avait fait un peu plus proche et ensuite elle avait lancé loin. Ce coup là elle aurait pas pu forcément mieux le jouer.
0 : 06 : 20	Séquence de jeu de Lison observée Elisa : "Tu aurais du viser proche mais c'est bien quand même."	M = Et donc là c'est la fin de la situation, dans ta tête t'es encore coach ou ? E = Oui franchement je suis tout le temps coach dans ma tête
0 : 06 : 28	Audrey : Là c'est point direct pour LA Elisa : Ouais	M = Oui jusqu'au bout tu te dis je continue, je conseille. E = Dans tous les cas mêmes si les conseils la personne elle écoute pas moi j'aime bien les dire dans tous les cas.
0 : 06 : 38	Audrey : Bien joué! Elisa : "Là, c'est clairement pas passé." Audrey : C'est clairement pas passé. C'est clair	M = Ouais. Donc on va regarder Lison jouer et tu vas me dire toi ce que t'en penses vis à vis de toi, de ce que t'as fait. (vidéo). Donc t'en penses quoi d'un point de vue général un peu la comment elle joue E = Bah d'un point de vue général là je crois que c'est un de ses derniers matchs ? M = Oui c'est tout à la fin.
0 : 06 : 58	Audrey : Point direct du coup	E = Et bah ça se voyait qu'elle avait plus appliquée les conseils entre guillemets elle faisait vachement plus devant derrière des choses comme ça et je trouve qu'elle jouait un peu mieux qu'au début. Fin c'est pas qu'elle jouait mal au début mais elle jouait plus elle diversifiait vachement ses coups et bah ça l'a aidée car elle a marqué plus de points.
0 : 07 : 01	Elisa : "Oublie pas de bien te replacer comme ça ça t'évitera de bouger trop." Audrey : Point direct	M = Oui on voit à la fin qu'elle dit qu'elle a marqué plus de points directs oui. Pour toi c'est significatif pour toi les points directs ? E = Bah moi pour moi quand je suis coach et que je vois que la personne que je coach qu'elle y arrive bien qu'elle a mis des points et qu'elle a progressé je me dis que mes conseils ils sont pas nuls et que ça a peut être aidé même si ça a pas forcément aidé je me dis que ça va j'ai pas fait n'importe quoi.
0 : 07 : 12	Elisa : Il y avait un bon .. Audrey : Il y avait une bonne intention	M = Et du coup là tu nous parles de conseils nul, ce serait quoi pour toi un conseil nul ? E = Pour moi un conseil nul ça peut être un bon conseil pour une personne et un très mauvais pour quelqu'un ça dépend comment la, parce que des fois on va dire quelque et pour nous ça va aider car c'est notre manière de fonctionner mais ça se trouve la personne elle va dire ah super elle dit n'importe quoi je l'écoute pas et je fais ce que je veux.
0 : 07 : 16	Elisa : "Il y avait un bon truc, une bonne base."	M = Oui donc c'est adapté quoi, adapté à la personne.
0 : 07 : 30	Elisa : "Alors j'oli, mais en dehors du filet quoi!" Audrey : En fait ça aurait été j'oli si ça avait été plus loin	E = Oui voilà. M = Donc on va finir la dessus, bon on va regarder un peu quand même pour que tu t'aperçoives de ce que de quoi tu parles de ce que vous faites pendant les cours (vidéo). Tu trouves, fin tes conseils t'essayent de les tourner un peu comment ? E = Peut être que la personne les prennent bien dans tous les cas fin être plus en mode humour à taquiner. Fin je sais qu'elle est comme ça Lison. Et même on se connaissait d'avant donc je sais un peu comment elle marche. Parce que coacher une personne qu'on connaît pas et qu'on sait pas forcément comment elle joue c'est plus dure qu'une personne qu'on connaît et qu'on connaît sa manière d'apprendre et de réagir.
0 : 07 : 47	Audrey : Là c'est bon je n'ai même pas essayé Elisa : Il y a vraiment les points où tu as la flemme. Foutu pour foutu	M = Et si on prend l'exemple, tu donnes un conseil à Lison et que Lison elle vient et elle te dit "nan je ne suis pas du tout d'accord...". Tu réagis comment ? E = Dans ce cas là, je lui explique pourquoi je lui dis ça, parce que j'ai vu ça. Et en soit mes conseils elle les applique, elle les applique pas, ça c'est son choix. Ouais, mais moi je pense que je resterai confortée dans ma position (rires).
0 : 08 : 04	Elisa : Voilà comme ça, comme ça! C'es bien Lison Audrey : Point direct	M = Ouais, ok (rires) E = Parce que si je l'ai vu, c'est que pour moi il y avait un problème à ce niveau là. Pas forcément quelque chose de bien. Et après la personne, elle le prend comme elle le veut mais moi je pense que je resterai sur mon avis. (rires).
0 : 08 : 40	Elisa : Maintenant tu fais au-dessus et c'est nickel	M = Du coup on t'a beaucoup vu dans le rôle de coach. Est-ce que tu trouves qu'il y a un lien entre le fait d'être coach et le fait d'être joueur? Enfin, en tout cas pour toi. E = Ouais, parce que je ne me vois pas si je suis coach et que je vais coacher quelqu'un... j'attend qu'il écoute mes conseils. Du coup, quand moi je joue je me dis qu'il faut un minimum que j'essaie d'écouter et de réagir aux conseils. Parce que s'il le dit c'est qu'il a raison entre guillemets car il est de l'extérieur et moi je ne vois pas tout... enfin je suis focalisé sur mon match donc je ne vois pas l'envers du décor. Pour moi, ça a vachement un lien. Même les conseils qu'on peut dire à quelqu'un, on peut peut-être s'en servir après pour nous-même. Bha par exemple, Lison elle fait exactement comme moi donc il faut mieux que je tape comme ça parce que elle ça l'a réussi. M = Ah oui, toi te resserrir de tes conseils donnés à Lison...? E = Ouais. M = Et si par exemple, là on est vraiment dans des hypothèses et c'est pas forcément ce qu'il s'est passé. Si par exemple, tu joues avec un coach qui se débrouille pas forcément bien en badminton. T'accepterais le conseil ou tu dirais "non"? E = Ouais, bha ouais. Bha, si le conseil est pertinent... enfin si je joue tout le temps devant-déjà et qu'il me dit "joue sur les côtés". Là je sais qu'il aurait totalement raison, qu'il soit bon ou mauvais. De toute façon je pense qu'être coach même si on est très mauvais dans quelque chose, ça a un niveau déjà. Parce que j'ai déjà coaché quelqu'un dans quelque chose où j'étais nulle mais vraiment nulle. Je ne tenais pas dessus. M = D'accord. E = Et les conseils je les trouvais pertinents parce que c'est la vue extérieure, c'est pas comment tu joues. Parce que tu peux être très nul en skate et coacher quelqu'un en skate parce que tu vois les erreurs qu'il fait. Je pense que le niveau n'a rien à voir dedans. M = Donc toi ça ne te dérange pas, tu prendras le conseil pareil et tu t'en serviras pareil ? E = Oui. M = On va finir avec une dernière question, d'un point de vue général, dans le cours, tu trouves et même vis-à-vis de toi ce que tu as pensé pendant le cours et là les vidéos que tu as regardé... tu trouves que tu parles beaucoup d'apprentissages du cours ou tu as l'impression de parler souvent de d'autres choses? E = Non je pense que je parle beaucoup du cours. Après je pense que je parle du cours mais il y a aussi des fois où je parle souvent d'autres choses. M = On ne peut pas rester concentré pendant 2h, c'est pas possible. E = Oui voilà! Après, je pense réussir à rester focus sur le match quand il y a un match et quand il y a, par exemple, un temps mort ou autre chose, je vais peut-être plus partir sur autre chose. Mais sinon je pense que j'essaie de rester un minimum focus sur le cours.

	M = Le rôle de coach, il t'aide à rester concentrée?
	E = Ouais je pense parce que je me dis que j'ai été choisie pour aider quelqu'un donc je ne vais pas, moi, parler de ce qui s'est passé pendant le week-end parce que je me dis que la personne elle compte peut-être sur moi pour être aidée.
	M = Ok, d'accord.
	E = Parce que moi j'adore ça, j'aime beaucoup regarder, aider, tout ça. Ouais pour moi... et puis même ce n'est pas respectueux vis-à-vis de la personne. Moi si je joue et que je suis sensée avoir un coach et que l'autre il joue, il parle de je ne sais pas quoi, qu'il ne m'aide pas, même si je n'en ai pas forcément besoin, je vais un peut être en mode "ouais super si je t'embête, va-t-en."
	M = Oui oui c'est sûr.
	E = Ouais, non, je trouve que c'est un minimum. Surtout que c'est que 4min et au pire du pire c'est 2h, il s'en remettra.
	M = Ce n'est pas super long non plus. Si tu n'avais pas eu le rôle, tu aurais peut-être parlé plus facilement d'autres choses ? Ou au contraire tu aurais été encore plus focalisée sur le score?
	E = Je pense que j'aurais été... Quand je donne pas de conseils, je suis plus "ah bha là ...". Je ne regarde pas forcément, enfin je regarde plus "oh bha là tu n'as pas marqué le point." Ou, je ne réfléchis pas sur comment il aurait du faire et ce qu'il le ferait progresser. Je trouve que quand on n'est pas coach, c'est plus "oh bha là, elle a 12 points, toi tu en as 3, fais quelque chose."
	M = Oui, tu es plus sur la quantité, sur le score quand t'es que observateur que quand tu es coach.
	E = Oui, quand je suis coach, je suis plus "tu as 3 points, c'est pas grave parce que tu as beaucoup mieux fait ça."
	M = Donc plus sur la qualité?
	E = Oui, car quand il y a deux observateurs, tu es plus "ah bha j'ai fait ça ce week-end.". Et c'est plutôt les joueurs qui vont nous dire "oh bha là il y a 3-2".
	M = Ok d'accord.
	E = Après ça dépend des gens. Je sais que moi je suis bavarde, du coup j'ai plus tendance à parler. Si ça se trouve il y a des gens qui vont rester focus même s'ils ne sont pas coachs.
	M = Ok ça marche, bon bha très bien.